



FACULTAD DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Tese de Doutoramento

A Poesia como dimensão motivacional

Estratégias para a vivência da poesia no Ensino Básico - 1.º

Ciclo

Autor: Ana Regina Ferreira do Vale Pires

Diretora de tese:

Professora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas

Tutor de tese:

Professor Doutor Quintín Álvarez Núñez

Santiago de Compostela, julho de 2015



FACULTAD DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Tese de Doutoramento

A Poesia como dimensão motivacional

Estratégias para a vivência da poesia no Ensino Básico - 1.º

Ciclo

Autor: Ana Regina Ferreira do Vale Pires

Director de tesis:

Professora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas

Titor de tesis:

Professor Doutor Quintín Álvarez Núñez

Santiago de Compostela, julho de 2015



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E
ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Facultad de Ciencias da Educación
Campus Universitario Sur
15782 Santiago de Compostela
Tel: 981563100 ▪ Fax: 981599854
<http://www.usc.es/>

VISTO E PARECER

Estela Pinto Ribeiro Lamas Professora Catedrática em Didática da Língua e Literaturas Maternas (Ciências da Educação), como Diretora da Tese de Doutoramento realizada por **Ana Regina Ferreira do Vale Pires** intitulada *A poesia como dimensão motivacional: Estratégias para a vivência da poesia no Ensino Básico – 1.º Ciclo*, e **Quintín Álvarez Núñez**, professor titular em Organización e Xestión de Centros Educativos, como Tutor por parte da Universidade de Santiago de Compostela

Fazem constar

Que o trabalho realizado cumpre os requisitos científicos, metodológicos e formais necessários para proceder à sua leitura pública, diante do tribunal que deve julgar a referida investigação. Em consequência, considera-se procedente autorizar a sua apresentação para a obtenção do título de doutor.

Santiago de Compostela, 30 de julho de 2015

Estela Pinto Ribeiro Lamas

Quintín Álvarez Núñez



SUMÁRIO

A presente investigação aborda diferentes possibilidades pedagógicas de vivência da poesia no Ensino Básico – 1.º Ciclo. Nesse sentido, promovemos atividades de sensibilização para a poesia com 22 alunos que frequentam o 1.º ano de escolaridade. Realizamos também entrevistas a profissionais, relacionados com o ensino da poesia – dois professores, um poeta e uma especialista –, bem como a análise de documentos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem.

Efetivamente, com este trabalho queremos trazer um contributo: dar a conhecer as potencialidades pedagógicas da poesia e apresentar estratégias que promovam a vivência da poesia em contexto educativo.

No enquadramento teórico-normativo, preocupamo-nos em perceber as conceções teóricas sobre a temática, oriundas de pesquisas bibliográficas – autores clássicos e contemporâneos, portugueses e estrangeiros; a consciencialização sobre o contributo da poesia no desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da promoção da interdisciplinaridade; a visão que os documentos ministeriais apresentam da poesia; o contributo do professor na dinamização de atividades poéticas em contexto de sala de aula.

No enquadramento empírico, orientada pela metodologia qualitativa e através do processo de investigação-ação, dinamizamos sessões de sensibilização para a poesia com crianças do Ensino Básico – 1.º Ciclo. As sessões de poesia distribuem-se por três fases: iniciação à poesia (atividades de metapoesia), produção (textos poéticos) e visibilidade (apresentação de produções da criança).

Entendemos que é fundamental que a escola promova a educação holística dos seus alunos, pois, torna-se necessário criar oportunidades e situações de aprendizagem conducentes ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Para isso, recorremos à poesia como estratégia e à poesia enquanto conteúdo de aprendizagem que implica a criança na construção de aprendizagens significativas. De igual modo, procuramos promover momentos de introspeção, de isolamento – *ontos* – para em seguida, nos darmos a conhecer ao mundo – *cosmo* – através de valores, ideais e pretensões – *axiologia* – com vista a uma integração ativa, consciente, afetiva e efetiva na sociedade – *social*.

Os resultados obtidos nesta investigação são reveladores das potencialidades da poesia e confirmam o valor do seu papel para a educação holística da criança, nomeadamente, na emergência de um saber ser, saber fazer num *continuum* processo de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a estar.

RESUMEN

Esta investigación aborda diferentes posibilidades pedagógicas de la vivencia de la poesía en la Educación Básica - 1er ciclo. En este sentido, promovemos actividades de sensibilización para la poesía con 22 estudiantes del primer grado. Hicimos también entrevistas con los profesionales relacionados con la enseñanza de la poesía –dos profesores, un poeta y un especialista–, así como el análisis estructural de los documentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Efectivamente, con este trabajo queremos ofrecer un aporte: presentar el potencial pedagógico de la poesía y de las estrategias actuales para promover la vivencia de la poesía en el contexto educativo.

En el marco teórico-normativo, nos preocupamos de realizar las concepciones teóricas sobre el tema, derivadas de búsquedas bibliográficas –autores clásicos y contemporáneos portugueses y extranjeros–; la sensibilización sobre la contribución de la poesía en el desarrollo de la creatividad, de la imaginación y de la promoción de la interdisciplinariedad; la relación de la poesía / documentos ministeriales; la contribución del profesor en la dinámica de las actividades poéticas en el contexto del aula.

En el marco empírico, orientado por la metodología cualitativa y por medio del proceso investigación-acción dinamizamos sesiones de sensibilización para la poesía en los niños de Educación Básica - 1er ciclo. Las sesiones de poesía están repartidas en tres etapas: iniciación a la poesía (actividades metapoesía), producción (textos poéticos) y visibilidad (presentación de producciones del niño).

Es de vital importancia que la escuela promueva la educación holística de sus alumnos, por lo que es necesaria la creación de oportunidades de aprendizaje y situaciones que conducen a su desarrollo cognitivo, afectivo y social. Para ello, nos dirigimos a la poesía como una estrategia y la poesía como contenido de aprendizaje que involucra al niño en la construcción de aprendizajes significativos. Del mismo modo, buscamos promover momentos de introspección, de aislamiento –*onto*– para de seguida, presentarnos al mundo –*cosmo*– a través de los valores, ideales y aspiraciones –*axiología*– con miras a la integración activa, consciente, afectiva y efectiva en la sociedad –*social*–.

Los resultados de esta investigación revelan el potencial de la poesía y confirman su valor en la educación holística de los niños, en particular, por el surgimiento de un saber ser, saber hacer en un proceso continuo de aprender a aprender, aprender a hacer aprender a ser y estar.

ABSTRACT

This research addresses different pedagogical possibilities of poetry experience in basic education - 1st cycle. In this sense, we promoted awareness activities for poetry with 22 students in the 1st grade. We also interviewed professionals related to the teaching of poetry - two teachers, a poet and a specialist - as well as the structural analysis of documents of the teaching and learning process.

Actually, with this work we want to bring a contribution: to present the pedagogical potential of poetry and present strategies to promote poetry experience in educational context.

In theoretical and normative framework, we were concerned to realize the theoretical conceptions about the theme, derived from literature researches – classic and contemporary authors, Portuguese as well as foreigners; awareness on the contribution of poetry in the development of creativity, imagination and the promotion of interdisciplinarity; the relationship of poetry / cabinet documents; the contribution of the teacher in the dynamics of poetic activities in the classroom context.

In the empirical framework, guided by qualitative methodology and through the research-action process we promoted awareness sessions for poetry in children of basic education - 1st cycle. Poetry sessions are spread over three stages: initiation to poetry (metapoetry activities), production (poetic texts) and visibility (child productions presentation).

It is vital that school fosters holistic education of its students; therefore it is necessary to create learning opportunities and situations leading to their cognitive, affective and social development. For this, we turned to poetry as a strategy and poetry as learning content that involves the child in building meaningful learning. Likewise, we sought to promote moments of introspection, insulation - ontos - to then give ourselves known to the world - cosmos - through values, ideals and aspirations - axiology - viewing an active, conscious, affective and effective integration in society - social.

The results of this research are revealing the potential of poetry and confirm the value of its role in the holistic education of children, in particular by the emergence of a “knowing to be, knowing how to do in a continuum process of learning to learn, learning to do and learning to be”.



AGRADECIMENTOS

O trabalho de investigação que apresento é o resultado de vários anos de pesquisa sobre a temática da poesia e respetiva vivência deste género literário nas escolas do Ensino Básico – 1.º ciclo. A possibilidade de trabalhar neste domínio foi suscitada por um interesse crescente manifestado após o estágio realizado durante a licenciatura em que me deparei com a sensibilidade que as crianças demonstram para a exploração da poesia em contexto de sala de aula. Agradecemos ao Professor Doutor José Manuel Couto o desafio, o incentivo e a motivação.

Sabemos que o desenvolvimento de um trabalho de investigação, apesar de ser um ato predominantemente solitário, não pode dispensar um número significativo de pessoas e de instituições sem as quais se tornaria irrealizável. Às pessoas e instituições que me apoiaram desejo agora expressar a minha sincera gratidão.

Em especial, aos meus pais, Manuel José Pires e Maria Madalena Pires, que me acompanharam incondicional e integralmente em todo o percurso trilhado de pesquisa e de elaboração da dissertação, nos encontros com a minha orientadora da investigação e em toda a confiança, carinho e apoios constantes.

À Professora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas, a minha sincera gratidão e reconhecimento pela orientação prestada, pela atenção, interesse e sempre disponível acompanhamento, revelando a orientadora exímia que é ao aliar, na perfeição, a dimensão crítica exigente com a dimensão humana motivadora, uma combinação rara daqueles mestres que orientam para a procura do conhecimento e não para a realização da tarefa.

À Professora Paula Malhou, que participou nas nossas intervenções a nível da poesia e sempre se demonstrou inextinguível em colaborar na preparação e aplicação das atividades. Um muito obrigada!

Aos alunos do 1.º ano de escolaridade da E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela que sempre se disponibilizaram em colaborar connosco demonstrando afeto, carinho, preocupação em realizar as atividades propostas.

Agradeço a todos quanto, ao longo destes anos, se implicaram mais ou menos intensamente em divulgar a poesia e em redescobrir esta nova forma de ver a vida; a todas as pessoas que participaram nesta investigação e cruzaram o nosso caminho, através da colaboração da recolha de dados, da disponibilização de bibliografia, na participação em atividades, que de forma direta e indireta nos disponibilizaram o seu tempo e conhecimento em encontros de trabalho, em trocas de ideias a propósito deste projeto de investigação.



ÍNDICE DE CONTEÚDOS

Introdução	1
I — A poesia ... Um mundo a descobrir.....	9
1 A poesia – um conceito polissémico	11
1.1 Duas faces da mesma moeda: criatividade e imaginação.....	16
1.2 Os três géneros literários: lírico, épico e dramático	20
1.3 Poesia: audição, escrita e leitura.....	25
2 Dimensão motivacional: po-e-si-a em movimento	35
2.1 As temáticas poéticas	42
2.2 O poema: uma nova visão da realidade	44
2.2.1 As rimas infantis.....	47
2.2.2 O verso, o ritmo, a metáfora e a métrica	51
2.3 A poesia na atualidade.....	54
2.3.1 A poesia nos meios de comunicação social.....	58
2.3.2 Poesia visual.....	60
2.4 Como viver o domínio poético?	62
3 A poesia nos documentos ministeriais	67
3.1 Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	68
3.2 A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho	73
3.3 O Programa de Português do Ensino Básico.....	74
3.4 Metas Curriculares.....	83
3.5 Plano Nacional de Leitura	90
4 A poesia na escola	95
4.1 O mundo, a realidade, os professores e a poesia	97
4.2 A vivência da poesia – fruir e aprender.....	102
4.3 A poesia nos manuais escolares	104
4.3.1 Reflexões sobre o manual escolar: <i>Trampolim</i>	106
4.3.2 Reflexões sobre o livro: <i>A poesia das letras – atividades com o texto poético</i>	107
4.3.3 Que vivências poéticas explorar?	108
4.4 Contributos da interdisciplinaridade.....	110
4.4.1 O papel da poesia para a interdisciplinaridade	118
5 Da descoberta à ação	135
II — A poesia em ação... Como?	143
1 Processo investigativo... Caminhos escolhidos	145
1.1 Metodologia qualitativa.....	146

1.2 Investigação-ação.....	149
1.3 Modelo do processo investigativo	154
1.3.1 Procedimentos/ técnicas.....	161
1.3.1.1 Entrevistas.....	162
1.3.1.2 Observação	165
1.3.1.3 Análise de documentos	168
1.3.2 Instrumentos.....	170
1.3.2.1 Guião da entrevista	171
1.3.2.2 Grelha de observação	172
1.3.2.3 Diário de aula.....	173
1.3.2.4 Grelha de análise de conteúdo	175
1.3.3 O método eleito – análise de conteúdo	176
2 (Re)inovação da <i>praxis</i> educativa	179
2.1 Investigação presente	182
2.1.1 Etapa preliminar, motivações e identificação do problema	183
2.1.2 Reflexão inicial	185
2.2 Diagnóstico	186
2.2.1 Enquadramento da escola	187
2.2.2 Enfoques profissionais diversificados	191
2.2.2.1 Apresentação e análise dos resultados das entrevistas	196
2.2.2.2 Discussão dos resultados das entrevistas	207
2.2.3 Documentos estruturantes da escola e seus contributos	211
2.2.3.1 Apresentação e análise dos resultados	216
2.2.3.2 Discussão dos resultados da análise	253
2.2.4 Plano de ação/ negociação com os intervenientes do processo	256
2.2.4.1 Grupo-alvo: composição e características mais relevantes	259
2.2.4.2 Contexto físico e material	260
3 Implementação da ação – a <i>poiësis</i> na educação	263
3.1 A <i>praxis</i> educativa: a aprendizagem através do recurso à poesia	268
3.1.1 Quadro sinótico das sessões de poesia.....	268
3.2 Apresentação descritiva das sessões de poesia	271
3.2.1 Iniciação.....	272
Sessão n.º 1: Jogos de palavras e definições.....	272
Sessão n.º 2: O poema e a música.....	275
Sessão n.º 3: Poesia gráfico-visual	277
Sessão n.º 4: Leitura de poemas – O Palhaço	281
3.2.1.1 Quadro sinótico da caracterização da turma.....	286
3.2.1.2 Apresentação e análise dos resultados da G1 – Iniciação à poesia.....	287
3.2.2 Produção	289

Sessão n.º 5: Escrita de poemas – Um poema chamado amor	289
Sessão n.º 6: “AEIOU”	292
Sessão n.º 7: O flanelógrafo e a música	295
Sessão n.º 8: Palavra puxa palavra	298
Sessão n.º 9: O Pequeno Trevo	301
Sessão n.º 10: “A minha identidade”	305
Sessão n.º 11: Caligramas	306
Sessão n.º 12: O tangram da poesia.....	308
Sessão n.º 13: Digitinta	313
Sessão n.º 14: Jogos cromáticos.....	315
Sessão n.º 15: Os estados do nome	317
Sessão n.º 16: Frases a partir de colagens	318
3.2.2.1 Apresentação e análise dos resultados da G2 – Produção.....	320
3.2.3 Visibilidade	322
Sessão n.º 17: Balões ao vento	322
Sessão n.º 18: Tertúlia poética	323
Sessão n.º 19: O Segredo da Floresta.....	325
Sessão n.º 20: Baú da poesia	327
Sessão n.º 21: Divulgação de poemas	329
Sessão n.º 22: Jornal da escola	331
3.2.3.1 Apresentação e análise dos resultados da G3 - Visibilidade.....	334
3.3 Sistematização conclusiva, consolidação e avaliação	335
4 Discussão dos resultados	339
Conclusão	345
Bibliografia.....	353
III — Anexos	373
Resumen	375
Anexo 1	383
Anexo 2	385
Anexo 3	397
Anexo 4	423
Anexo 5	459

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O conhecimento da língua	26
Figura 2 – O ato comunicativo (Kloepfer, <i>idem</i> , p. 21)	30
Figura 3 – Fontes de motivação (adaptado)	36
Figura 4 – Tipos de motivação (Oliveira, <i>idem</i>)	37
Figura 5 – Exemplo da utilização de pictogramas	56
Figura 6 – Caligramas de Manuel Baptista e Maria Alberta Menéres	61
Figura 7 – Acróstico	62
Figura 8 – Poema visual	62
Figura 9 – Os níveis disciplinares (produção pessoal)	110
Figura 10 – Multidisciplinaridade (Santomé, 1998, p. 71)	111
Figura 11 – Pluridisciplinaridade (Santomé, <i>idem</i> , p. 72)	112
Figura 12 – Interdisciplinaridade (Santomé, <i>idem</i> , p. 74)	112
Figura 13 – Transdisciplinaridade (Santomé, <i>idem</i> , p. 75)	114
Figura 14 – Modelo de investigação-ação de Lewin (1946)	155
Figura 15 – Modelo de investigação de Stephen	156
Figura 16 – Ciclo de investigação-ação de Whitehead (1989)	157
Figura 17 – Um ciclo de “ação-reflexão” (adaptado de McNiff por Whithead) in Coutinho <i>et al.</i> (2009, p. 372)	157
Figura 18 – Espiral auto-reflexiva lewiniana	158
Figura 19 – Modelo proposto por Couto (2009, p. 58)	160
Figura 20 – Perspetiva de Estrela (<i>idem</i>)	167
Figura 21 – Jornal de poesia	181
Figura 22 – Mapa do concelho do Seixal	187
Figura 23 – Aspeto exterior da E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela	190
Figura 24 – Alunos da turma do 1.º H	259
Figura 25 – Alunos da turma do 1.º H	260
Figura 26 – Visão exterior da sala de aula do 1.º H (rés-do-chão)	261
Figura 27 – Carteiras dispostas em fila	261
Figura 28 – Mesas agrupadas e disposição em círculo	262
Figura 29 – Grelha de observação direta	266
Figura 30 – Diário de aula	267
Figura 31 – Registo do diário de aula da sessão n.º 1 realizado em grupo	274
Figura 32 – Preparação para a exploração do livro infanto-juvenil: <i>Os Bichos na Palma da Mão</i>	275
Figura 33 – Registo do diário de aula da sessão n.º 2, realizado pela turma	276
Figura 34 – Caligramas (Leão & Filipe, 2002, p. 14)	277
Figura 35 – Redemoinho poético (Guedes, 2000, p. 28)	278
Figura 36 – Texto objeto (Leão & Filipe, <i>idem</i> , p. 21)	278
Figura 37 – Poesia gráfico-visual	279

Figura 38 – Poesia gráfico-visual	279
Figura 39 – O “Baú da poesia”	280
Figura 40 – Registo do diário de aula da sessão n.º 3, realizado em grupo.....	281
Figura 41 – O palhaço realizado pelo 1.º H.....	283
Figura 42 – Desfile de Carnaval	283
Figura 43 – Diário de aula realizado pelo aluno André Narquel.....	285
Figura 44 – Diário de aula realizado pela aluna Eliane Barros	285
Figura 45 – Grelha de observação direta n.º 1	287
Figura 46 – Imagem apresentada à turma.....	289
Figura 47 – Registo do diário de aula da sessão n.º 5 realizado,.....	291
Figura 48 – Realização do trabalho em grupo	293
Figura 49 – Registo do diário de aula da sessão n.º 6, realizado pelo grupo B.....	294
Figura 50 – O flanelógrafo: <i>Os Bichos na Palma da Mão</i>	296
Figura 51 – Registo do diário de aula da sessão n.º 7, realizado pela turma.....	297
Figura 52 – Trabalho realizado pela aluna Inês Silva	299
Figura 53 – Registo do diário de aula da sessão n.º 8, realizado pela aluna Eliane Barros	301
Figura 54 – O livro infanto-juvenil: <i>O Pequeno Trevo</i>	302
Figura 55 – Atividades promovidas no âmbito da sessão n.º 9	303
Figura 56 – Registo do diário de aula da sessão n.º 9, realizado pela turma.....	304
Figura 57 – Realização de um poema pelo aluno Gonçalo Jacob	305
Figura 58 – Caligramas realizados pelos alunos: Bruno Raposo, Tiago Jesus, Inês Silva e André Narquel	307
Figura 59 – Distribuição dos alunos pelos tipos: A, B, C e D.....	309
Figura 60 – Realização do jogo: O tangram da poesia	310
Figura 61 – Registo do diário de aula da sessão n.º 12, realizado pela turma.....	312
Figura 62 – Digitinta realizada pelo aluno André Narquel	313
Figura 63 – Realização de digitinta pela aluna Inês Silva.....	314
Figura 64 – Registo do diário de aula da sessão n.º 13, realizado pelo aluno Gonçalo Jacob.....	315
Figura 65 – Manifestação visual do estado de espírito dos alunos: Gonçalo Varela e Simão Valério.....	318
Figura 66 – Construção de frases poéticas a partir de colagens	319
Figura 67 – Grelha de observação direta n.º 2.....	320
Figura 68 – Balões ao vento	323
Figura 69 – Tertúlia poética (a arte, a música, a poesia e a política)	325
Figura 70 – Arraial da festa da escola de final do ano letivo 2011/ 2012	327
Figura 71 – O “Baú da poesia”	328
Figura 72 – Trabalho realizado pelos alunos do 1.º H.....	329
Figura 73 – Resultado final do trabalho realizado pelos alunos.....	330
Figura 74 – Folha do jornal escolar produzida pela turma	332
Figura 75 – Grelha de observação direta n.º 3.....	334

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Critérios internos: não variáveis e variáveis (adaptado de Fronckowiak, <i>idem</i>)	28
Tabela 2 – A leitura eferente e a leitura estética (adaptado de Rosenblatt, cit. Por Gebara, <i>idem</i>)	33
Tabela 3 – Os níveis de poesia.....	47
Tabela 4 – Estratégias de vivência da poesia (adaptado de Franco, 1999).....	64
Tabela 5 – Comunicação escrita (Ministério da Educação, 2004, pp. 148-155)	71
Tabela 6 – Funcionamento da língua (Ministério da Educação, <i>idem</i> , pp. 157-158)	72
Tabela 7 – A poesia na competência da Compreensão do Oral.....	77
Tabela 8 – A poesia na competência da Expressão do Oral	78
Tabela 9 – A poesia na competência da Leitura	80
Tabela 10 – A poesia na competência da Escrita.....	81
Tabela 11 – A poesia na competência do Conhecimento Explícito da Língua	82
Tabela 12 – A poesia no domínio da Oralidade.....	85
Tabela 13 – A poesia no domínio da Leitura e da Escrita	86
Tabela 14 – A poesia no domínio da Iniciação à Educação Literária.....	88
Tabela 15 – A poesia no domínio da Educação Literária	89
Tabela 16 – Livros de poesia: leitura orientada em sala de aula	93
Tabela 17 – Livros de poesia: leitura autónoma e leitura com apoio dos professores e dos pais	93
Tabela 18 – Metodologia eleita para sustentar a investigação que constitui o processo investigativo.....	153
Tabela 19 – Classificação das entrevistas (adaptado).....	164
Tabela 20 – Critérios de formas de observação	166
Tabela 21 – Análise de conteúdo dos entrevistados (E1, E2, E3 e E4)	195
Tabela 22 – Grelha de análise de conteúdos de documentos – E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela.....	216
Tabela 23 – Análise de conteúdo relativa à Categoria A. Poesia e à Subcategoria: Definição de poesia.....	217
Tabela 24 – Análise de conteúdo relativa à Categoria A. Poesia e à Subcategoria: Vantagens do ensino da poesia	219
Tabela 25 – Análise de conteúdo relativa à Categoria A. Poesia e à Subcategoria: Motivação das crianças para a poesia	221
Tabela 26 – Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola e à Subcategoria: Condições favoráveis ao trabalho de grupo	224
Tabela 27 – Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola e à Subcategoria: Contacto com a poesia	227
Tabela 28 – Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola e à Subcategoria: Autores de poesia.....	228

Tabela 29 – Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola e à Subcategoria: Temáticas poéticas.....	230
Tabela 30 – Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola e à Subcategoria:	234
Tabela 31 – Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola	238
Tabela 32 – Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola	240
Tabela 33 – Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola	242
Tabela 34 – Análise de conteúdo relativa à Categoria C. Poesia e interdisciplinaridade.....	247
Tabela 35 – Análise de conteúdo relativa à Categoria C. Poesia e interdisciplinaridade.....	251
Tabela 36 – Instrumentos ao serviço da metodologia qualitativa	259
Tabela 37 – Horário da turma.....	265
Tabela 38 – Quadro sinótico das sessões de poesia ao longo do ano 2011/2012.....	270
Tabela 39 – Exercícios de poesia: “Quem pergunta quer saber”	273
Tabela 40 – Exercícios de metapoesia.....	273
Tabela 41 – Distribuição dos alunos por tipos: A, B e C	287
Tabela 42 – Distribuição dos alunos pelos grupos: A, B, C e D	292
Tabela 43 – Distribuição dos alunos pelo grupos: A e B	295
Tabela 44 – Distribuição dos alunos por tipos: A, B, C e D	309
Tabela 45 – Exemplos de propostas de atividades e respostas dadas pelos diferentes grupos (A, B, C e D).....	311
Tabela 46 – Resultados do trabalho realizado – jogos cromáticos.....	316
Tabela 47 – Testemunhos dos alunos do 1.º H a nível da participação nas sessões de poesia.....	331
Tabela 48 – Questões de partida e objetivos da investigação	339
Tabela 49 – Instrumentos ao serviço da metodologia qualitativa	340

SIGLAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
ATL – Atividades de Tempos Livres
DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
EB1 – Escola Básica do Ensino Básico – 1.º Ciclo
EB 2/3 – Escola Básica do Ensino Básico – 2.º e 3.º Ciclos
ESE – Escola Superior de Educação
G1 – Grelha de Observação Direta n.º 1
G2 – Grelha de Observação Direta n.º 2
G3 – Grelha de Observação Direta n.º 3
MAT - Matemática
ME – Ministério da Educação
LP – Língua Portuguesa
PAA – Plano Anual de Atividades
PNL – Plano Nacional de Leitura
PCT – Projeto Curricular de Turma
PE – Projeto Educativo
UAEM – Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência
RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

INTRODUÇÃO

Apresenta-se, aqui, nesta fase inicial, a introdução a um trabalho de investigação desenvolvido ao longo de quatro anos, composto por uma componente teórico-normativa explorada, questionada e problematizada na implementação empírica de várias experiências, integradas em contextos escolares. Realidades sentidas e vividas na primeira pessoa são, todavia, o produto de uma profícua interação que envolveu os diferentes intervenientes integrados nesses contextos. Para entendermos o todo desta investigação, consideramos necessário identificar, de imediato, refletir sobre

- A articulação entre o título e a temática eleita, sua importância para a educação;
- As motivações pessoais e profissionais, sua repercussão nas atividades investigativas planeadas à partida;
- Os objetivos que norteiam a investigação;
- A estrutura da tese.

O título como microtexto da tese

A escolha do tema apresenta-se como um momento de tomada de decisão, decorrente do facto de a poesia ser e ter sempre sido, para nós, de grande importância, de ser um domínio de eleição na nossa vida.

Reconhecemos que a escolha do título passa por fases de indecisão, indecisão essa que leva a modificações e implica várias tentativas para encontrar a identificação da abrangência das tarefas a desenvolver, das palavras que em si possam conter a capacidade sugestiva que o género literário implicado contempla, dos aspetos mais destacados ao longo da investigação. Fomos, pois, orientada pelo conceito de título enquanto microtexto, de forma a que ele abra vias para a essência do presente estudo e apresente de forma sucinta, mas explícita, pelas palavras escolhidas, o que se encontra explorado ao longo da investigação.

Depois de uma reflexão, atendendo à vivência da poesia pelos alunos nas escolas do Ensino Básico – 1.º Ciclo e às motivações que nos movem, como profissional da educação, optámos por intitular a nossa investigação: *A poesia como dimensão motivacional: Estratégias para a vivência da poesia no Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Entre outros aspetos possíveis, o título escolhido evidencia diferentes perspetivas, sempre assumidas de forma holística.

O destaque vai para a palavra ‘poesia’ que tem a sua origem no termo grego *poiein* que significa ‘criar’; criar com a matéria-prima da emoção, de acordo com as vivências pessoais. A poesia não só como objeto de estudo mas a poesia como mediadora na educação da criança. A poesia induz à vivência do real e alude também ao sonho e ao imaginário, abordando outras perspetivas – metafísicas – com vista à formação do ser, não somente na sua vertente intelectual e moral, mas inclusive na sua vertente artística e pessoal. A poesia é arte, uma arte que contempla as vertentes: ontológica – *ontos* –, axiológica – *valores* – e cosmológica –

cosmos, formas mediadoras do conhecimento do ser, do mundo, veiculando valores e princípios éticos e sociais. A linguagem poética emana como uma neolíngua que fala de outra forma, vê e permite que se observe de outra maneira; atinge o outro, com sentido que só ele identifica, nele despertando o gosto da sua descoberta.

A poesia na vida, a poesia como estratégia do processo ensino e aprendizagem e de motivação para um envolvimento pleno. A poesia pelo seu valor e a poesia enquanto meio para a aprendizagem da língua e também, numa dimensão mais abrangente – cognitiva, afetiva e social.

A poesia concretiza-se quando se violentam os limites da própria linguagem. Isto porque, ela se encontra no limite entre o dizível e o indizível, o real e o imaginário, o concreto e o abstrato; apresenta-se como um apelo à criatividade e à imaginação do indivíduo, propiciando o acesso a uma linguagem rica, diversificada e multifacetada. Consiste numa forma de conhecer o mundo, de apelar aos sentimentos e às emoções, às percepções e às sensações, à introspeção e à expressão, a um relacionamento saudável.

O contributo das potencialidades pedagógicas da poesia para a aprendizagem e consolidação da Língua Portuguesa, no Ensino Básico – 1.º Ciclo delineia-se como importante, como indutora de uma educação integral convocando a interdisciplinaridade para a promoção da educação holística dos nossos alunos, através da valorização da palavra, da articulação da palavra ao som, aos sentidos, à imagem, o recurso à poesia na formação de professores tendo em conta as suas potencialidades.

As motivações e sua implicação real no trabalho a desenvolver

Ao longo do nosso percurso pessoal, académico e profissional existem várias razões que nos conduzem à escolha do tema. Sustentada em ambições, desejos, constrangimentos, dificuldades, oportunidades, mas sobretudo, em vivências fortes e marcantes, chegamos a esta etapa, a da tese de doutoramento. Com avanços, recuos, reflexões, questões, com a vontade incessante de articular um marco referencial teórico adequado e consistente com a *praxis*, decidimos avançar com a investigação doutoral.

É assim no nosso caso particular, em que a seletividade (seleção de estímulos/ atenção), a persistência (continuidade da ação) e a compensação (objetivo atingido) nos move lado-a-lado com motivações de ordem pessoal que convivem com as de índole profissional-investigativa. Queremos (re)construir permanentemente conhecimentos, promover aprendizagens e contribuir para a emergência de um saber ser, saber fazer num *continuum* processo de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a estar.

Vivências pessoais, profissionais e investigativas

Como aluna do Ensino Básico – 1.º Ciclo, o contacto com a poesia ocorre sobretudo no recreio escolar, à margem da sala de aula, em que o jogo, a canção, as rimas infantis e as adivinhas se integram nas vivências escolares. A poesia assume uma dimensão recreativa. Como aluna no Ensino Básico – 2.º e 3.º Ciclos, a poesia é abordada de forma descontínua, descontextualizada e pouco meritória. Sentimos que os professores se preocupam com o cumprimento do programa curricular e recorrem à poesia como complemento de abordagem a

outros géneros literários. No final do ano letivo, os professores abordam os conteúdos relativos à poesia, com alguma celeridade, não atribuindo à poesia um papel de destaque nem na vida do professor e, consequentemente, na vida do aluno.

É na fase do Ensino Superior que, como aluna, assumimos um papel pró-ativo e mais autónomo na construção das nossas aprendizagens significativas; a poesia é identificada por nós como a área privilegiada quando temos a oportunidade de a abordar e questionar, nos trabalhos individuais ou em grupo. Contudo, verificamos que a maioria dos colegas manifesta preferência por outras temáticas, focalizadas essencialmente no género narrativo, sobejamente privilegiado. Não esquecemos que as disciplinas de Literatura Infantil e Juvenil e Didática do Português, ministradas na Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo, onde realizámos os estudos de licenciatura, a poesia integra o programa curricular das disciplinas e é abordada com frequência. É assim que a opção pela poesia como tema central da memória final da licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, procurando atribuir-lhe um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem.

Como professora-estagiária, antes do mestrado, constatamos que a poesia é desvalorizada em relação aos textos prosódicos e é explorada apenas pelo professor quando é mencionada no manual escolar. Foi nesta primeira experiência em contexto escolar que tomámos conhecimento de que os programas curriculares e os manuais escolares são seguidos de forma rígida pelo professor; acresce ainda, referir que a poesia raramente está presente nestes documentos. Deparamo-nos com uma excessiva preocupação por parte dos professores no cumprimento dos conteúdos do programa curricular, que valoriza preferencialmente a dimensão cognitiva e técnica, depreciando a dimensão artística, estética e pessoal. Procuramos, sequencialmente, de forma solitária, individualizada, inserida numa Escola do Ensino Básico – 1.º Ciclo, do concelho de Santa Maria da Feira, aprofundar as potencialidades da poesia, abrir caminhos, através da promoção de sessões de poesia, assentes numa sensibilização diária, construída aula a aula.

Como mestranda em Educação Especial, a dissertação foca o tema da poesia; tem como título: *A poesia na promoção da inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais*. Procuramos sensibilizar as crianças portadoras de deficiência para a poesia, utilizando-a como estratégia de inclusão. Com esta investigação pretendemos, também, averiguar o ponto de vista de professores do ensino regular, bem como o de professores de Educação Especial no que concerne ao ensino da poesia. Os resultados obtidos nesta investigação, através do recurso à investigação-ação, apresentam-se positivos, na medida em que verificamos que as crianças portadoras de deficiência demonstram interesse e entusiasmo pelas atividades poéticas, constituindo-se a poesia como uma mais-valia no processo de desenvolvimento holístico das crianças.

Como professora do Ensino Básico – 1.º Ciclo/ Educação Especial, motivada pela formação de um aluno crítico, ativo e criativo, implicámo-nos, logo à partida, na inclusão da poesia na nossa *praxis*. Sublinhamos que, como professora autónoma, ao sentirmo-nos responsabilizada pela lecionação das aulas, preocupamo-nos em atingir os objetivos pré-definidos no início do ano letivo, orientada pela dimensão artística e estética da aprendizagem. Uma vez que consideramos a base emocional como o motor do sucesso

educativo, procuramos fomentar valores de coesão e amizade, convidando os alunos a descobrirem através da partilha de vivências afetivas e emocionais, a dimensão estética e artística das potencialidades da língua e, conseqüentemente, da construção de aprendizagens significativas. Empenhamo-nos em recorrer às características metafóricas da poesia, descobrindo a relação entre as palavras, distanciando-nos da linguagem do quotidiano, aludindo a uma linguagem simbólica, que incita ao sonho, à imaginação e à criatividade. Utilizamos igualmente a poesia enquanto estratégia potenciadora da construção de conhecimentos, assim como enquanto conteúdo, no que se refere à exploração das suas características, finalidades e condições.

Como participante de seminários, conferências e colóquios, partilhamos trabalhos, versando o tema da poesia; são momentos ricos, em que ouvimos e falamos, momentos que incentivam à conquista de novos conhecimentos e à organização de novas estratégias que nos possibilitem uma intervenção mais adequada e atrativa para envolver os alunos no mundo fascinante da poesia, *per se*, potenciador da descoberta de capacidades, da construção de conhecimentos e do desenvolvimento de competências.

E, agora, como doutoranda, preocupada em fazer de cada momento de aprendizagem e de partilha, situações de enriquecimento e reflexão ativa, com vista à construção de conhecimentos múltiplos acerca da poesia, no âmbito do Ensino Básico – 1.º Ciclo, estamos empenhada no reforço de conhecimentos, tendo em vista uma promoção sólida e envolvente da poesia no ato educativo e não só.

A realização deste trabalho de investigação, a nível do doutoramento, justifica-se ainda numa perspetiva didática, porque, pela descoberta e questionamento de pesquisas realizadas em várias universidades do nosso país, deparamo-nos com a sobrevalorização da prosa face à poesia. O desinvestimento da poesia merece a nossa atenção, pois pretendemos a formação de um ser atento, crítico, ativo em que o ser se sobrepõe ao ter, em que a dimensão artística, afetiva, estética e emocional é tão ou mais necessária do que a dimensão cognitiva, instrumental e técnica e que induz à conquista do saber ser, do saber conviver e, por inerência, do saber fazer.

Em síntese, adotamos um perfil multifacetado movido por vários impulsos de ordem pessoal e profissional-investigativa. Conseqüentemente, o presente trabalho afirma-se como mais uma etapa de um contínuo processo de pesquisa e investigação realizado ao longo destes anos, com o intuito de aprofundarmos conhecimentos e construirmos saberes nas e sobre as diversas vertentes da poesia. A cada ano que passa, aprendemos a valorizar não somente a dimensão teórica de um trabalho, mas inclusive a dimensão prática, pois sem esta articulação e reciprocidade não é possível a realização de um trabalho de caráter pessoal e ímpar que nos distinga enquanto investigadora, mas acima de tudo enquanto ser humano. O que fomos, o que somos e o que seremos, expressos, através da linguagem única que é a poesia, um dizer indizível que permite múltiplas interpretações, deixa ocultas outras, e vai muito mais além do que a própria realidade.

Assim sendo, as premissas que nos motivam na investigação doutoral prendem-se com a compreensão de nós própria através de momentos de introspeção, de isolamento – *ontos* – para, em seguida, nos relacionarmos e darmos a conhecer ao mundo e nele nos situarmos –

cosmos – através de valores, ideais e pretensões – *axiologia* –, com vista a uma participação e integração ativas, afetivas e efetivas na sociedade – *social*.

Objetivos da investigação

Uma vez que já desenvolvemos investigação sobre este tema, gostaríamos de, nesta fase, aprofundar os nossos conhecimentos, enriquecendo o nosso manancial sobre as potencialidades da poesia, refletindo de forma sistemática e orientada, implicando-nos em vivências ricas, contribuindo pela partilha do trabalho realizado, para que os professores atribuam um papel mais relevante à poesia em contexto de ensino e aprendizagem.

A nossa investigação apresenta como objetivo principal a promoção da vivência da poesia no contexto educativo para conseguirmos a educação holística dos nossos alunos. Para tal, construímos estratégias que induzem à vivência da poesia em contexto escolar, nomeadamente no espaço de sala de aula, esperando que as mesmas contribuam para o alcance do objetivo pretendido.

Ao serviço do objetivo principal, outros mais específicos, que contextualizam a investigação e contribuem para uma melhor definição e compreensão da importância da temática eleita, são delineados:

- Reconhecer o valor e as potencialidades da poesia *per se* e pela sua dimensão comunicacional e educativa;
- Enaltecer a importância da poesia no desenvolvimento holístico (cognitivo, linguístico, afetivo, estético e social) da criança;
- Valorizar a dimensão estética no processo de ensino e aprendizagem;
- Atribuir à poesia uma funcionalidade transversal na abordagem aos conteúdos das diferentes áreas curriculares;
- Traçar linhas de intervenção numa perspetiva metodológica de investigação-ação.

Para a contextualização destes objetivos, procuramos ainda:

- Perceber as principais razões que estão na base do deficitário contacto dos alunos com a poesia, no âmbito do Ensino Básico – 1.º Ciclo;
- Analisar os documentos ministeriais que regulam a prática educativa no Ensino Básico – 1.º Ciclo, e que dizem respeito à poesia;
- Compreender a relação dos professores com a poesia.

Almejamos alcançar os objetivos propostos, atribuindo um papel central ao aluno no processo de ensino e aprendizagem e levando o professor a mediar esta relação. Sustentada na primeira parte – *A poesia... Um mundo a descobrir* – pretendemos construir um conhecimento sólido e edificante que nos permita intervir – *A poesia em ação... Como?* – de forma ativa, consciente, crítica e construtiva, no sentido de atingirmos o principal objetivo da nossa investigação.

Estrutura da tese

A nossa tese está organizada em duas partes: Parte I – *A poesia... Um mundo a descobrir* – e Parte II – *A poesia em ação... Como?*.

A Parte I respeitante ao enquadramento teórico-normativo e designada: *I – A poesia... Um mundo a descobrir* compreende cinco capítulos: 1. *A poesia um conceito polissémico*; 2. *Dimensão motivacional: po-e-si-a em movimento*; 3. *A poesia nos documentos ministeriais*; 4. *A poesia na escola*; e por último, 5. *Da descoberta à ação*.

No âmbito do *enquadramento teórico-normativo* (com base em autores de referência – clássicos, modernos, nacionais e estrangeiros) e orientada pelos documentos ministeriais, procuramos sobretudo sustentar teoricamente o nosso enquadramento empírico, alicerçada nas perspetivas e ideias de autores de referência, tentando adotar uma visão global – a nível teórico, normativo e prático.

No Capítulo 1 – *A poesia – um conceito polissémico* – centramo-nos em explorar a língua, a literatura, a dimensão estética, a criatividade e a imaginação. Pugnamos também por compreender o conceito, a génese e a evolução da poesia, os três géneros literários, assim como, os processos de audição, leitura e escrita de poesia.

No Capítulo 2 – *Dimensão motivacional: po-e-si-a em movimento* – propomo-nos a investigar a dimensão motivacional, a poesia como estratégia, a poesia como motivadora, com o intuito de despertarmos na criança o interesse pela poesia, atendendo às suas temáticas de preferência, à idade, às vivências e à atualidade, para que o contacto com a poesia ocorra de forma significativa e contextualizada.

No Capítulo 3 – *A poesia nos documentos ministeriais* – exploramos os documentos que se assumem como o suporte do nosso trabalho empírico, centrado numa turma do Ensino Básico – 1.º Ciclo, com vista a compreender as diretrizes do ministério, contextualizando o tratamento do texto poético e procurando estabelecer a sua relação com os principais documentos ministeriais (programa, competências, metas curriculares e PNL), nomeadamente a nível da área curricular de Língua Portuguesa.

No Capítulo 4 é também nossa intenção refletir sobre – *A poesia na escola* – e suas potencialidades, a ligação desta tipologia textual com as diferentes áreas curriculares no âmbito do Ensino Básico – 1.º Ciclo, fomentando a interdisciplinaridade, bem como, a abordagem à poesia em contexto de sala de aula e as suas implicações pedagógicas.

Após a reflexão sobre a componente teórico-normativa apresentada no Capítulo 5 – *Da descoberta à ação* –, na tentativa de articularmos os conteúdos dos capítulos anteriores, iniciamos a Parte II – *A poesia em ação... Como?* –, correspondente ao enquadramento empírico, caracterizado por dois momentos: o enfoque metodológico e o estudo de uma

situação real e concreta, enquadrada nas normativas estudadas e centrando-se nos conhecimentos que suportam a temática eleita – a poesia como dimensão motivacional.

A Parte II compreende quatro capítulos: 1. *O processo investigativo ... Caminhos escolhidos*; 2. *(Re)inovação da praxis educativa*; 3. *Implementação da ação: a poïesis na educação* e 4. *Discussão dos resultados*.

No Capítulo 1 – *O processo investigativo... Caminhos escolhidos* –, procedemos a uma contextualização e definição da metodologia utilizada, posicionando-nos acerca da nossa opção: a metodologia qualitativa. A tendência que observamos no ser humano prende-se em abandonarmos a quantificação e amostras generalizadas que, muitas vezes, tendo em conta a abrangência que procuram, perdem a sua especificidade. Neste sentido, procuramos a especificação através da realização de um estudo concreto e restrito.

Em seguida, abordamos o conceito de investigação-ação explorando as suas potencialidades e opções no âmbito da nossa investigação. Propomos a construção de um modelo próprio que responda aos nossos propósitos investigativos, baseado no modelo da espiral auto-reflexiva lewiniana, onde apresentamos e caracterizamos as suas etapas. Apresentamos os procedimentos/ técnicas: entrevistas, observação e análises de documentos. Na sequencialidade do exposto, propomos uma forma de aplicar a técnica na recolha de informação, através da utilização dos instrumentos no apoio à investigação-ação: guião da entrevista, grelha de observação, diário de aula e grelha de análise de conteúdo. Por fim, exploramos o método eleito – a análise de conteúdo.

Apoiada nos princípios da metodologia eleita, inserimo-nos no terreno – o Capítulo 2 – *(Re)inovação da praxis educativa* –, preparando a nossa intervenção, através do recurso a entrevistas e à análise de documentos para, em seguida, nos integrarmos no contexto de turma – 1.º ano de escolaridade e promovermos as sessões de sensibilização para a poesia.

No Capítulo 3 – *Implementação da ação – a poïesis na educação* –, o trabalho centra-se no Ensino Básico – 1.º Ciclo, através da vivência da poesia pelas crianças inseridas numa faixa etária dos seis aos dez anos. Seleccionamos para o efeito uma turma do 1.º ano de escolaridade de uma escola do concelho do Seixal para participar em sessões de poesia distribuídas por três fases: iniciação à poesia (atividades de metapoética), produção (textos poéticos) e visibilidade (apresentação de produções da criança). Na primeira fase, a nossa intenção é sensibilizar a criança para a poesia, através da desmistificação do conceito de poesia e da metapoética – audição, leitura, escrita e visualização de poemas; na segunda fase, convidamos a criança a adotar um papel mais ativo, levando-a a produzir poemas; por fim, entre outras estratégias, atribuímos visibilidade às suas produções através do recurso a tertúlias de poesia, jornais, para apresentar as produções poéticas da criança à comunidade escolar. Cada fase tem como resultado uma grelha de observação, que foi objeto de análise. Após cada sessão poética, divulgamos o resultado da nossa intervenção e o *feedback* transmitido pelos alunos por intermédio da utilização do diário de aula (individual e/ou em grupo).

Na apresentação das sessões pretendemos traduzir a dinâmica decorrente do processo metodológico adotado. Implicada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da turma seleccionada, focamos a vida da sala de aula durante a vivência da poesia, comportamentos,

atitudes, vantagens, constrangimentos das atividades e estratégias implementadas, numa tentativa de promover a educação holística dos alunos alicerçada numa abordagem interdisciplinar.

Terminado o enquadramento empírico, no Capítulo 4 – *Discussão dos resultados*, realizamos o cruzamento dos dados recolhidos no âmbito das entrevistas, da análise de documentos e da intervenção com a turma, da prática da observação participante, procurando pontos comuns, pontos divergentes, com vista a construirmos um pensamento edificado, crítico e construtivo, confrontado com a sustentação teórico-normativa.

Por fim, procedemos à conclusão, onde sintetizamos os resultados mais relevantes da investigação, articulando os dois enquadramentos: teórico-normativo e empírico, apontando as principais limitações da investigação e definindo perspetivas para uma investigação futura.

Em suma, o nosso trabalho doutoral consiste em pesquisar, conhecer, explorar as potencialidades da poesia, aprender a criar condições que propiciem oportunidades para as crianças explorarem a língua... não é só a poesia como objeto de estudo, mas a poesia como meio para ajudar a mediatizar a educação da criança. Nesse sentido, o nosso empenho centra-se em criar uma teia poética propulsora de um ensino mais apelativo, no qual a dimensão estética não é esquecida, mas sim congregada com a dimensão cognitiva e social, na esperança que a criança seja construtora do seu próprio conhecimento, conducente ao seu desenvolvimento holístico – cognitivo, afetivo e social.



I – A POESIA ... UM MUNDO A DESCOBRIR





1 A POESIA – UM CONCEITO POLISSÉMICO

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, (...) é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. (...) Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. (...) Jogo, trabalho, actividade ascética. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, de harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, colectiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda a obra humana!

Paz (1982, pp. 15-16)

Tendo por base a leitura do excerto supracitado que perspetiva a poesia sob um ponto de vista filosófico, constatamos as possibilidades que proporciona ao ser humano. A poesia é apresentada pelo autor na sua complexidade, na sua riqueza, na e através da contemplação da vida nas suas multifacetadas dimensões: física, sensual, sensitiva, artística, cognitiva, espiritual. Consiste numa forma de conhecer o mundo, de apelar aos sentimentos e às emoções, às percepções e às sensações, à introspecção e à expressão. Tem o poder criativo.

A poesia concretiza-se no poema, que se assume como uma forma de revelar a realidade, seja ela concreta ou abstrata, tendo em conta a grandeza de tudo aquilo que por ela, o ser apreende, transforma e transmite; permite ingressar no mundo irreal, do abstrato, do sonho e da imaginação. Partindo das palavras de Paz, que nos apresentam, de forma clara, sugestiva e elucidativa, o conceito e potencialidades da poesia e, desafiada por Morin (1986), somos convidada a refletir sobre a sua dimensão polissémica, deste tudo que diz nada, deste nada que diz tudo, que transmite tudo aquilo que pensamos, fazemos, dizemos e executamos.

- Mas, o que é a poesia? Como é definida pelos teóricos? Em que consiste?

O conceito de poesia apresenta-se polissémico e são muitos os estudiosos que se dedicam à sua compreensão. Existem muitas tentativas para a compreensão do fenómeno poético que nos ajudam a encontrar o significado do poema. Desde Aristóteles até autores mais recentes, como Roman Jakobson, Octávio Paz, João Cabral de Melo Neto, Hernâni Cidade, Carlos de Oliveira, a poesia tem sido alvo de estudo e a preocupação pelo ato poético tem recaído mais

no ato em si do que propriamente na definição de poesia. Tem sido difícil encontrarmos uma definição para a poesia quando esta tem séculos de existência e, conforme as épocas por que foi passando, apresenta características diferentes. Assim sendo, alguns autores exploram o sentido da poesia de variadas formas, como podemos verificar em seguida.

É difícil delimitarmos a abrangência desta tipologia textual, uma vez que tem uma origem pessoal – subjetiva – em que o poeta deixa transparecer as suas inquietudes, manifesta os seus medos e exprime os seus desejos. Aborda também assuntos variados, confluindo muitas vezes para outros géneros literários – épico, lírico e dramático – que serão explorados no ponto 1.2. (Cerrillo, 2009).

A palavra poesia tem a sua etimologia no termo grego *poiein*, que quer dizer ‘criar’; criar com a matéria-prima da emoção, de acordo com as vivências pessoais do poeta. Aristóteles, na sua obra *Poética*, diz que a poesia consiste na *mimesis*, a imitação como ação e atribui a sua origem ao facto de ser o homem, imitador por natureza, a reproduzir a realidade (Lima, 1975). A *mimesis* reúne em si a linguagem, o ritmo e a harmonia e por isso a poesia recorre a esta tríade para imitar aquilo que se constitui como expressão.

Ao consultar um dicionário etimológico (Almeida, 1995, p. 389), encontramos para o termo grego *poïesis*, a seguinte explicação: “(...) criação, acto de fazer, de fabricar”. Num dicionário comum (Costa & Sampaio e Melo, s/d, pp. 1303-1304) de carácter geral, ‘poesia’ aparece explicada como sendo

(...) arte de escrever em verso; obra de arte literária, expressa em versos; conjunto das obras em verso, escritas numa língua ou, próprias de uma época, de uma escola literária, etc.; composição literária em verso, pouco extensa; harmonia; inspiração; elevação de ideias; carácter do que desperta o sentimento de belo.

Estas ideias são partilhadas por Neto (2006, p. 16) que apresenta a poesia como a “(...) arte de evocar e sugerir as sensações, as emoções e as ideias, através de um emprego particular da língua que joga com as sonoridades, os ritmos, as imagens”. Também Goodman (1995) caracteriza a poesia como uma arte, uma forma de expressão que promove a relação sujeito-objeto. As explicações convocadas são pautadas pelo carácter subjetivo e emotivo que a poesia integra, referindo algumas das características, entre elas, o ritmo, a sonoridade, as imagens.

A definição mais comum encontrada para a poesia, de acordo com Neto (*idem*), é a arte de fazer obras em verso. Para o autor (*idem*), a poesia relaciona-se com a vertente musical, sonora e rítmica. Cerrillo (2009) vai mais além, ao afirmar que este género literário se caracteriza por uma estrutura externa em que o verso se impõe relativamente à prosa. O autor (*idem*, p. 14) refere que a poesia alude a uma dimensão mais filosófica que pretende instruir e moralizar “(...) la expresión de la belleza por medio de las palabras (...)”.

Na nossa opinião, as perspetivas dos dois autores acerca da definição de poesia, complementam-se. No que respeita à existência do verso no poema, ambos partilham da mesma opinião; no que respeita às suas funções, Neto (*idem*) apela a uma vertente musical

enquanto Cerrillo (*idem*) alude à vertente filosófica articulando-se, assim, a dimensão estética com a dimensão moral.

O conceito de poesia é explorado em alguns dicionários a nível de duas realidades; a primeira realidade diz respeito à técnica – a arte de fazer –, bem como o resultado dessa técnica – os poemas –; a segunda atribui à poesia uma qualidade estética. Porém, somente a primeira realidade permite distinguir *per se* a poesia de outras tipologias textuais, por exemplo, em prosa. A segunda aplica-se a várias formas de expressão, visto que embora na poesia exista uma natural tendência em evidenciar a qualidade estética, nos outros géneros literários esta qualidade também é visível (Stalloni, 2010). Ponto de vista semelhante apresenta Aguiar e Silva (2011), ao afirmar que a poesia é uma forma de conhecimento análoga à da arte em geral, oposta ao lógico, que se caracteriza pela produção de imagens.

Segundo Reis (2008, p. 513), a palavra poesia é um “(...) substantivo abstracto designando uma forma específica da actividade criadora do homem”; o substantivo consiste numa forma de expressão que visa explicar o universo e as vivências em que o poema – “objecto criado pelo homem” – (Reis, *idem*, *ibidem*), explora a realidade através de uma combinação única e criativa de palavras. Visão análoga é assumida por Lima (1975), que diz haver uma poesia *in natura*, existente, *in se* e *per se*, em todas as manifestações do universo físico, psíquico e metafísico; diz ainda existir a poesia do poema que consiste numa ‘poesia realizada’, uma poesia concreta e suportada pela escrita que se traduz na forma de expressão comunicante que relaciona o autor-leitor.

Por sua vez, para Morin (1999, p. 9), “(...) sem as desordens da afectividade e as irrupções do imaginário, sem a loucura do impossível, não existiria entusiasmo, criação, invenção, amor, poesia”. A criação poética baseia-se na inspiração, na *poïesis* e no trabalho do poeta – o arquiteto da poesia –, na procura da palavra ideal para traduzir em discurso verbal a poesia *in natura*, em estado de sensações e emoções.

Jean (1995, pp. 47-48) apresenta a poesia como um ato criador, inovador, mimético, ritmado e melódico. E o autor vai mais longe, quando assevera que

(...) a poesia escapa a todos os constrangimentos excepto aos inscritos no material e nas regras que a constituem. Pode dizer tudo, (...) as crianças e os adolescentes desta época podem descobrir nela o rosto do seu mundo tal como ele é e os momentos da vida tal como a vivem ou como a quereriam viver e a sonham. (...) a poesia pode intervir para reequilibrar o ser, (...) como uma forma particular de enriquecimento do espírito e de embelezamento do gosto, atitude demasiado frequente desde o 1º ciclo do ensino básico até ao final do ensino secundário.

Concordamos com as ideias expressas no excerto supracitado, visto que a poesia permite a exploração das múltiplas possibilidades da linguagem, transmitindo a cultura que se vive na sociedade, veiculando ensinamentos e tradições. A poesia vivencia o real e incita a sua vivência pelo outro, mas também alude ao sonho e ao imaginário abordando outras perspectivas – metafísicas –, com vista à formação do ser, não somente na sua vertente intelectual e moral, mas inclusive na sua vertente artística e pessoal.

Para Dias (2008), a poesia, através da realidade, cria algo novo; as normas estandardizadas pela gramática são adulteradas e as diferentes possibilidades de combinação das palavras são apresentadas de forma única e criativa. Nela, emergem espontaneamente as imagens, os ritmos e a musicalidade, estabelecendo as palavras uma relação invulgar e inovadora. A escrita poética cria novas palavras – neologismos – e utiliza, de forma criativa, as palavras existentes, promovendo uma relação harmoniosa e inédita entre elas. Em consequência, a poesia é arte, uma arte que contempla as vertentes ontológica, axiológica e cosmológica, como forma de conhecer o ser, o mundo ao veicular valores e princípios éticos e sociais; emana como uma ‘neolíngua’ que fala de outra forma, vê e permite que se observe de outra maneira; atinge o outro, com sentidos que só ele identifica, nele despertando o gozo da sua descoberta. A poesia não se caracteriza somente pela subjetividade, pela imaginação. A poesia permite ao poeta dar voz ao que lhe vai na alma, revelar os seus segredos mais íntimos e plasmar a realidade, ou seja assumir-se

(...) ser humano frágil como os outros humanos (...) que escuta (...) recria por sua mente e sabe subir por ele pela intuição e sem esforço (...) é oleiro dos sonhos que vai trabalhando o barro da palavra humana (...) entre o céu e a terra. (Clemente, 1983, p. 71)

A realidade orienta o ser humano no *cosmos*, para o conhecimento e descoberta do mundo, revelando-lhe idiossincrasias reais – a identificação do ser *per se* e na relação com o outro e com o mundo, a sua identidade – componentes do seu ‘eu’ que lhe permitem alcançar uma nova forma de ver, de sentir e de falar; em última instância, uma nova forma de ser. Lima (1975, p. 167) afirma que

(...) a poesia provém de 3 fontes donde o poeta tira a sua matéria prima: o universo físico, psíquico e metafísico, donde emana a essência da poesia que o poeta capta com as “antenas” de sua inspiração (...) um pouco da poesia que existe no universo que o cerca, no universo que está dentro dele e no universo transcendente, que fica para além do macro e do microcosmo; além do alcance das investigações e experimentos físicos ou psíquicos.

Na nossa perspetiva, podemos estabelecer uma analogia entre o excerto transcrito e as ideias de Bastos (1999), que apresenta o discurso poético através do recurso a três campos colaterais: a poesia como linguagem motivada (ambígua e plural), como linguagem redundante (emocional e repetitiva) e como linguagem de estranheza (transformação do real). Embora Lima (1975) articule a dimensão real com a dimensão psíquica e metafísica, relacionando o real e o transcendente, Bastos (1999) relaciona a poesia com uma dimensão mais subjetiva. Importa sublinhar que a poesia “(...) violenta a linguagem, as suas funções, a sua organização, para a tornar apta para um silêncio só audível porém através da linguagem, para a fazer dizer o silêncio, para a transformar, no limite, em silêncio” (Dias, 2008, p. 16). A poesia torna-se, pois, possível quando se violentam os limites da própria linguagem. Isto porque, ela se encontra no limite entre o dizível e o indizível, o real e o imaginário, o concreto e o abstrato.

Como nos diz Cidade (1945), a verdadeira poesia é invisível, indizível e permanece intacta no seu mundo; por sua vez, a poesia tocante, que comunica e se apresenta como uma partícula infinitesimal da ‘poesia indizível’ é a poesia dizível, existente, *in se* e *per se*, no *cosmos*. Segundo Baptista (1995), na poesia, as palavras atingem o máximo da sua capacidade de significar, quebram as regras standardizadas, isto é, a colocação da pontuação e a apresentação gráfica, por exemplo; as palavras comunicam de forma inovadora.

Igualmente para Nancy (2005), o poeta combina as palavras de forma original e, mais tarde, estas são interpretadas de forma distinta pelo leitor, que as adapta à sua realidade, bem como às suas vivências. Dir-se-ia que a poesia caminha, paralelamente com a filosofia, uma vez que apresenta uma linguagem dialética e multifacetada, como por exemplo quando identifica coração e razão, extravasando a fronteira do real por intermédio da utilização de uma nova linguagem – a ‘neolíngua’, inédita, diferente, única (Dias, 2008). Para os românticos, a poesia representa um excesso de realidade, assumindo-se, na opinião de Nancy (2005, p. 18) como a “auto-superação da linguagem”, bem como do seu próprio sentido. De facto, as similitudes entre a poesia e a filosofia são evidentes. Ambas vivem da reciprocidade e da partilha de “pensamentos profundos”, sobre “grandes temas” e recorrem a uma linguagem repleta de simbolismo. A poesia, tal como a filosofia, procura a dimensão ontológica para pensar o mundo a partir de dentro, do coração e da razão. Ela exige que os sinais oriundos de todos os sentidos sejam contemplados pelo *ontos* – o ser – daquele que escreve e daquele para quem escreve e daquele que lê e daquele para quem lê poesia (Nancy, *idem, ibidem*).

No nosso entender, a poesia reflete, transforma a realidade, recorrendo a uma componente artística, estética e subjetiva. Neste sentido, Tynianov (1982, p. 18) propõe duas perspetivas sobre este género literário: “1) a ausência parcial de conteúdo, característica das representações verbais no verso (...); 2) o valor semântico particular da palavra no verso, produto da sua posição”. A poesia é arte, sensação, emoção e de acordo com Barrento (2012), esta permite sonhar, imaginar e transformar o ser humano.

Concluimos que existe uma articulação entre a realidade e o sonho, o domínio intelectual e o domínio do imaginário. Como defende Morin (1999, pp. 11-12), a intelectualidade alia-se à dimensão do amor, articula a razão e o coração, a realidade e a emoção, dado que

O amor é parte da poesia da vida. A poesia é parte do amor da vida. Amor e poesia geram-se um ao outro e podem-se identificar um ao outro. Se o amor é a união suprema da sabedoria e da loucura, temos que assumir o amor. Se a poesia transcende sabedoria e loucura, temos que aspirar a viver o estado poético e evitar que a prosa absorva as nossas vidas que são, necessariamente, tecidas de prosa e poesia.

Para este autor, o ser humano, se bem que tenha tendência a agir como uma máquina-viva, influenciado pelo amor, aspira a ter sempre presente na sua vida a poesia. Só assim será capaz de produzir dois tipos de linguagem: a simbólica – analógica, subjetiva e conotativa –, relacionada com o mais íntimo do ser humano, recorre às imagens e às metáforas; e a racional – lógica e objetiva, denotativa –, que foca a realidade de forma direta, utilizando uma

linguagem objetiva e científica. Estas linguagens se bem que opostas são complementares. A linguagem racional alude à percepção da realidade *per se*, isto é, à viabilidade da construção do conhecimento em que a prosa desempenha um papel fulcral na transmissão da realidade; a linguagem simbólica recorre à imaginação, ao símbolo do objeto que quer referir, incita, pois, à criatividade, à criação poética em que a poesia desempenha um papel preferencial nesta manifestação de sentimentos, sensações e surge como (re)criação da realidade. A existência de uma depende da sobrevivência da outra e daí uma questão se coloca:

- Podemos separar poesia e prosa?

Na nossa opinião, a poesia não pode separar-se da prosa, embora nas sociedades contemporâneas ocidentais este afastamento tenha vindo a evidenciar-se. Como referem Rechou *et al.* (2009), a poesia transmite a cultura de um povo, as vivências da sociedade, preconiza os símbolos que alimentam o imaginário infantil utilizando a linguagem de uma forma lúdica. A poesia “(...) ficaria para as crianças se aproximarem da prosa futura; (...) é, por certo, qualquer coisa de infantil, de mnemónico, de auxiliar, de inicial” (Pessoa, 1982, p. 14). Isto porque, segundo Dias (2008, p. 29):

(...) o poema fala, mas fala em seu próprio nome, ou como a fala de um sujeito fictício, de um sujeito impessoalizado pela linguagem (...), é essa impessoalidade do poema, o facto de a voz poética não ser subjectiva, de em rigor já não ser a voz de ninguém, que permite ao poema encontrar outros, tornar-se a voz de outros, ser por outros apropriado como «seu».

Assim sendo, poesia e prosa encontram-se relacionadas e ambas pretendem transmitir ideias, veicular conhecimentos e trazer novas experiências – imaginárias e reais – ao quotidiano do homem, tal como acontece com a função da língua em geral. A poesia cria uma nova realidade através do recurso a uma linguagem que nasce da relação: palavra-imagem. E assim é a poesia: realização, produção, criação, emoção, sentimento, transformação, evolução.

1.1 DUAS FACES DA MESMA MOEDA: CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

Por que é que, apesar do meu esforço de criatividade, apesar das minhas ideias originais, só consigo transmiti-las usando as expressões dos outros?

Monteiro (2001, p. 186)

Observamos constantemente indivíduos que, apesar de procurarem criar e produzir algo de novo, recorrem às expressões dos outros. A falta de confiança leva-os a utilizarem as expressões dos outros condicionando a sua criatividade. Neste sentido, Oliveira (2000) apresenta o uso da poesia como um apelo à criatividade e à imaginação do indivíduo, propiciando o acesso a uma linguagem rica, diversificada e multifacetada. A poesia, pela insistência nas ideias que expressa, recorrendo à diversidade semântica, enriquece o

vocabulário do indivíduo; pela forma como a frase se estrutura – a rima, a fonia, a aliteração – ; pela forma como a palavra ganha novos sentidos – a conotação e a associação imprevista e inusual de sentidos – cria oportunidades de um maior domínio da língua; o indivíduo, envolvido na estrutura poética e por ela, cria as suas expressões demonstrando autonomia e criatividade nas suas iniciativas. A poesia recorre aos domínios do saber – comunica com crenças, valores, ideias, sentimentos e pensamentos –. Com efeito, a poesia medeia a relação entre o real e o imaginário, o possível e o impossível, contribuindo para a emergência da criatividade e da imaginação.

Neste sentido, considera-se o texto poético como um texto plural – que utiliza diferentes formas de expressão como palavras e imagens; uma forma de desenvolver a memória – tendo em conta as suas características: ritmo, rima e melodia; um momento privilegiado de crítica, de reflexão para o exercício da liberdade da mente e da criatividade (Oliveira, 2000).

O sujeito criativo apresenta-se como um indivíduo ativo, atento, crítico, que estabelece elos de comunicação, que promove a evolução social, que adota uma visão inovadora e original face às múltiplas situações vividas e que assume uma atitude autónoma perante a vida (Sousa, 2003). A criatividade “(...) pode abrir o homem [a criança] e oferecer-lhe alegrias que de outro modo não conheceria: poder exprimir o que sente e amar o que vê, o que encontra e o que descobre, poder viver plenamente a vida, realizado e feliz” (Sousa, *idem*, p. 46). Para este autor (*idem*, p. 48), a criatividade pressupõe duas etapas distintas mas complementares: “(...) a libertação (em relação ao estado existente); e a estruturação, o trabalho, o conhecimento profundo da língua para fazer uso da sua riqueza e potencialidades.”

Estas duas etapas – a libertação e a estruturação –, complementam-se, induzem à criatividade. A libertação *per se* permite ao sujeito pensar, criar e, assim, desenvolver a linguagem. A estruturação, por si só, não permite, a produção da escrita criativa e da aprendizagem, pois bloqueia a libertação do ser. Com efeito, a confluência das duas etapas possibilitam o poder da criação: “(...) o gosto, o poder de produzir e, por conseguinte, o prazer que está subjacente a toda a teoria da criatividade” (Sousa, *idem, ibidem*).

Quando falamos em criatividade, necessariamente apelamos à imaginação. Ambas aparecem como momentos de criação, complementares. Mas questionamos:

- O que se entende por imaginação?
- Quais as estratégias necessárias para a emergência da imaginação?
- Podemos relacionar a imaginação com a poesia? Se sim, como?
- De que forma a libertação e a estruturação contribuem para a criatividade?

Para Cossem (1980), a imaginação aparece como uma estratégia para o sujeito conhecer a realidade. Importa que a imaginação seja estimulada e apareça naturalmente; no entanto, é necessário que seja mediada, senão a realidade transforma-se em ilusões, ideias preconcebidas que alimentam o espírito humano e conduzem a inverdades e transformações do real. Quanto a nós, é importante criarmos situações que estimulem a imaginação a fim de apelarmos às “(...) formas que ele [real] pode assumir em cada criança: narrativas, contos, poemas, diário,

biografia imaginada e paralela à vida quotidiana” (*idem*, p. 49). A criança invoca realidades baseadas na exploração de livros, de narrativas, de imagens, de informações que alimentam o seu universo onírico – sonho, irreal –. É pois necessário estimularmos a imaginação da criança, mas sempre alicerçados na noção de realidade, para que esta contribua de forma positiva e vantajosa para o seu desenvolvimento holístico. A propósito, o autor (*idem*, p. 50) refere que “(...) indivíduo imaginativo é um indivíduo criativo, capaz de pensar num futuro diferente daquele a que o destinam, o que, em certa medida, pode parecer perigoso.”

A imaginação contribui para o desenvolvimento da personalidade da criança e como preparação para a sua atividade futura. A poesia: “(...) são palavras, imagens, metáforas que produzem determinado efeito. A criança tem como base de estruturação da sua personalidade essas palavras e imagens” (*idem*, p. 52). Desta forma, a criança faz referência ao mundo através de palavras; por sua vez, as palavras associam-se mentalmente a imagens ou a símbolos icónicos que lhe permitem o conhecimento acerca do mundo. O poder das palavras, das imagens, das metáforas e das comparações possibilita ao futuro adulto entrar no ‘mundo dos grandes’ com vista a participar ativamente na sociedade.

Para conhecer a sociedade, as crianças contactam com a poesia e com a prosa. O poder da poesia ocorre no “(...) contacto directo, mais imediato, e permite mais facilmente uma abertura sobre o imaginário; (...)”; por sua vez, a prosa “(...) exige uma conceptualização mais elaborada que, de início, a criança não domina” (*idem, ibidem*). As características da poesia, o seu conteúdo e a transmissão de ideias permitem a formação mais imediata do imaginário, do que propriamente a prosa, mais tradicional e objetiva. Se por um lado, a imaginação é o processo, por outro, o imaginário constitui o produto (Postic, 1992).

Imaginar é uma atividade de reconstrução, inclusive de transformação do real em função das significações que conferimos aos acontecimentos ou das repercussões interiores que têm em nós; é atribuir um novo sentido à realidade, tendo em conta as experiências, vivências e realidades do indivíduo; é irmos para além da realidade e criarmos um novo mundo, uma nova forma de ver, de sentir, de realizar o mundo; consiste em “(...) representar ou conceber na imaginação; idear; supor; crer; inventar; (...)” (Costa & Sampaio e Melo, s/d, p. 908).

Numa perspetiva filosófica, o imaginário surge como forma de valorizar os acontecimentos positivos da vida do indivíduo, procurando desvalorizar os acontecimentos negativos. No imaginário, o indivíduo não abandona a realidade, procurando uma nova compreensão da mesma – a sua compreensão – fundamentado em situações e experiências ideais, não palpáveis. Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade, com base em representações simbólicas do real. A expressão simbólica é comum a toda a humanidade e através do imaginário regressamos às nossas próprias origens – a inserção histórico-social e cósmica. Mais profundamente, a nossa imaginação sobrevive em virtude das esperanças ocultas, desde há muito dissimuladas, sempre vivas, prontas a surgir ao mínimo apelo (Maffesoli, 2001).

O imaginário aparece como “(...) a faculdade mais pessoal, mais secreta, mas também a mais aberta a todas as solicitações conjuntas dos outros” (Guedes, 2002, p. 19). O imaginário pode ser vivido de forma isolada e de forma social. Por um lado, o conceito direciona-se para o isolamento, a solidão, levando à reflexão; por outro, apela à inserção social, à socialização,

à abertura ao mundo e à comunicação. Numa fase inicial, é necessário que o sujeito se conheça e compreenda a si mesmo através de momentos de solidão, isolamento e introspeção – *ontos* – para posteriormente se relacionar e dar a conhecer aos outros, ao mundo – *cosmo* – com os seus valores, ideais e pretensões – axiologia – com vista à sua integração e participação na sociedade – social. Primeiro, existe a estruturação do ser, vivida de forma isolada e pessoal – *ontos* –; para em seguida, existir a libertação, ou seja, a abertura do indivíduo à realidade, ao mundo – *cosmo* –; a abertura aos outros, à sociedade, o conviver – *societas*. Trata-se de uma espécie de organização do caos, com vista à construção da ipseidade identitária do sujeito para, progressivamente, assente neste húmus ontológico, ir abrindo ao mundo, ao outro, de forma expressiva, também através da palavra poética, nas suas incomensuráveis possibilidades de construção e reconstrução do universo humano.

A célebre frase de Pascal: “para aprender a pensar bem, é preciso imaginar bem” alude a uma dependência entre o pensamento e a imaginação. Com efeito, o pensamento sobre o mundo circundante implica uma imaginação dinâmica, versátil que extravasa os limites da realidade; a imaginação como a salvação do mundo dominado pelas aparências que permite ao homem conhecer a realidade para além do visível, do palpável, do concreto (Guedes, *idem*, *ibidem*).

Na imaginação, tal como acontece na poesia, existe a formação de imagens. A imaginação ultrapassa a formação de imagens e permite a estruturação, a organização e a exploração dessas imagens hologramáticas – perspectivadas como um todo – (Morin, 1986).

Segundo Eliade (1952, p. 238) a imaginação consiste em

(...) desfrutar de uma riqueza interior, de um fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens. Mas espontaneidade não quer dizer invenção arbitrária. (...), imaginação é solidária de imago, representação, imitação, e de imitor, imitar, reproduzir. (...) é ver o mundo na sua totalidade; porque é poder e missão das Imagens mostrar tudo o que permanece refractário ao conceito.

A imaginação relaciona a realidade com o sonho, o real com o imaginário, permitindo ao indivíduo a formação de imagens hologramáticas; a perspectiva da realidade não aparece por partes, mas sim através de uma visão geral que articula as diferentes perspectivas possibilitando a criação de uma visão total sobre a realidade. Para Winnicott (1969), o imaginário permite estabelecer a ligação entre o consciente e o inconsciente mediando a articulação entre os dois pólos que estruturam o desenvolvimento humano: as ideias e os afetos. Assim, esta relação de equilíbrio permite ao sujeito viver na plenitude.

- Mas, de que forma, a imaginação contribui para a formação da criança?

O imaginário infantil consiste no produto dos sonhos que emergem a partir da realidade; é a ‘verdadeira riqueza’ de comunicar e invocar novos mundos, novas realidades (Mesquita, *idem*). Enquanto no adulto o que supre a falta do conhecimento é o conhecimento prévio, na criança o que substitui a imperfeição é a imaginação (Averbuck, 1986).

Em síntese, é necessário pensarmos a criança numa dupla dimensão: o ‘eu’ e o ‘outro’ (Pires, 2011) que se cria e desenvolve nas suas relações sociais. Não há um sujeito sem

mundo. Assim, o ‘eu’ é um ser-com, na promoção da relação com os outros (Goodman, 1995). A poesia aparece também como uma relação bipolar: o ‘eu’ – sujeito cognoscente – e o ‘outro’ – sujeito cognoscível – em que o viver em sociedade e na relação com os outros surge como uma das condições essenciais para a sobrevivência do homem no sentido da humanização e no alcance da *poïesis*.

A criatividade e a imaginação apresentam-se complementares ao longo do processo de formação integral da criança. Uma criança que inventa um jogo, cria um desenho ou escreve um poema envolve-se em ações que possibilitam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A propósito, Mesquita (2002, p. 27) afirma que a poesia consiste no “(...) mais poderoso e o mais acessível motor para fazer do imaginário das crianças de hoje uma fonte inesgotável”. Por que razão contribui a imaginação para o desenvolvimento holístico da criança?

Porque, apoiada na perspectiva de Mesquita (*idem*, p. 37) observamos que a

(...) criança é emoção, intuição, verdade, sensibilidade... A criança é hoje e sempre. Não dependeu do que esta ou aquela sociedade pensou sobre ela, para ser... E sempre brincou e sonhou, só não o fez quando foi domesticada, aprisionada... um sonho meu: que todas as crianças do Planeta Terra pudessem livremente ter acesso ao brincar, ao sonhar, quer pelo seu imaginário quer por todas as suas formas, em especial o pleno acesso ao Livro!

Com base nas palavras do autor, impõe-se a necessidade de não promovermos somente o desenvolvimento cognitivo da criança; é necessário, também, o desenvolvimento das facetas lúdica, afetiva e social. Importa que a criança brinque, jogue, explore os seus sonhos; para isso, o livro aparece como estratégia para o desenvolvimento da sua imaginação e da sua criatividade. Os livros falam de diferentes temas, apresentam diferentes mensagens e destinatários mas, sobretudo, aparecem como oportunidades para a criança sonhar, brincar e desenvolver-se enquanto cidadão livre, autónomo, crítico e reflexivo. A propósito das temáticas dos livros, os três géneros literários – o lírico, o épico e o dramático – exploram diferentes dimensões do quotidiano.

1.2 OS TRÊS GÉNEROS LITERÁRIOS: LÍRICO, ÉPICO E DRAMÁTICO

Todas as coisas têm seu mistério, e a poesia é o mistério que todas coisas têm.

García Lorca (2013)

Remonta à Antiguidade Clássica a reflexão sobre os géneros literários. Aguiar e Silva (2011) defende que a primeira distinção dos géneros literários acontece com Platão, no livro III da *República*.

O autor (*idem*, p. 110) apresenta os géneros literários como

(...) um filtro, como um modelo interpretativo da realidade do mundo, da sociedade e do homem, quer no plano temático, quer no plano formal: impõem ou

aconselham a adopção de certos *personagens*, de certos *motivos*, de certos *temas*, de um certo *registo linguístico*, de certos esquemas *métricos*, de certos *estilemas*, de certas *macroestruturas da forma de expressão*.

Os géneros literários apresentam-se como modelos de interpretação da sociedade e do homem, com características definidas no plano temático e no plano formal. Os personagens, os motivos, o registo linguístico, os esquemas métricos, as formas de expressão distinguem cada um dos géneros literários, caracterizando-os.

Para Costa (2008, p. 20) os géneros são “(...) formas textuais que se agrupam por similaridade e que, partindo de um núcleo comum, sofrem alterações, ao longo do tempo, em atendimento às necessidades de expressão dos escritores de diferentes gerações”. Facilmente identificamos um poema; ou por conter rimas, por se dividir em estrofes ou pela sua extensão. Também os textos em prosa são por nós identificados tendo em conta as suas características evidentes – extensão, modo de narração, a construção de diálogos –. Todavia, algumas características podem ser mais difíceis de identificarmos. O estudo que verifica e classifica essas diferenças é o dos géneros literários.

Para melhor compreendermos esta evolução, apresentamos de forma sucinta e objetiva os três momentos-chave respeitantes à teoria dos géneros literários, a saber:

- *Clássico*: de Platão e Aristóteles ao Neoclassicismo;
- *Romântico*: de Hegel aos poetas ingleses;
- *Moderno*: do Formalismo Russo até à atualidade.

O Classicismo caracteriza-se pela imitação de modelos da antiguidade greco-romana. No Classicismo, o género literário “(...) passou a ser concebido como uma entidade substantiva, autónoma e normativa” (Aguiar e Silva, 2011, p. 353). Cada um dos géneros literários – lírico, épico e dramático – apresentam características e regras bem definidas quanto a aspetos formais, estilísticos e temáticos. O género literário é entendido como rigidamente fechado, insuscetível a desenvolvimentos ou mutações. Outro aspeto importante do Classicismo é a distinção entre os géneros maiores e os géneros menores. Por exemplo, a tragédia que imita a dor e a inquietude do homem; ou a epopeia que imita a ação heroica e grandiosa são perspectivadas como géneros maiores, como formas poéticas superiores à fábula ou à farsa, perspectivadas como géneros menores. Também as suas personagens pertencem a diferentes estratos sociais; enquanto na tragédia e na epopeia as personagens são reais, grandes senhores; na comédia as personagens relacionam-se com a classe média e na farsa relaciona-se com o povo.

No livro III da *República*, Platão problematiza os géneros literários fundamentando as suas ideias e sistematizando-as, pela relação entre acontecimentos passados, presentes e futuros. Apresenta também três formas de concretização: um discurso narrativo apresentado pela primeira pessoa – simples narrativa; um ato mimético – *mimese* – dominado pela discurso de personagens – comédia e tragédia –; a combinação dos dois modos de representação anteriores, alterando as vozes do narrador e das personagens designado por

modalidade mista. Em cada uma destas três formas de concretização são discriminados diversos géneros: em poesia e em prosa há uma espécie de imitação, em que se incluem a tragédia e a comédia; outra, de narração pelo próprio poeta representado pelos ditirambos; e outra constituída ainda por ambas – género misto – que se usa na composição da epopeia e noutros géneros. Platão lança assim os fundamentos de uma divisão tripartida não dando relevância à arte como diversidade e multiplicidade; pelo contrário, Aristóteles releva o papel da arte, o domínio da poesia.

Com Aristóteles, a matriz da poesia é apresentada como imitação. A *Poética* faz referência à tríade: épico, lírico e dramático, sugerindo a distinção entre os modos literários – a imitação narrativa que produz o texto literário e as diferentes formas de representação textual – os diferentes géneros. Aristóteles fundamenta a distinção das modalidades da poesia relativas ao conteúdo: poesia elevada e nobre – tragédia, epopeia – que imita o homem superior; poesia jocosa – comédia, paródia – que imita o homem inferior distinguindo, assim, o modo narrativo, usado na epopeia, e o modo dramático, usado na tragédia e na comédia. O autor refere que a distinção entre os géneros literários tem a ver com os meios de imitação – ritmo, canto e verso –, os objetos que imitam – personagens – e os modos de imitação – narrativo no caso da epopeia e dramático no caso da tragédia (Costa, *idem*).

Para Stalloni (2003), os modos de imitação abordados por Aristóteles na *Poética* referem três critérios:

- *formal*: distingue prosa e verso ou a combinação de ambos;
- *temático*: define a matéria, as pessoas representadas seriam mais ou menos nobres, por exemplo, na tragédia e na comédia;
- *enunciativo*: estabelece diferenças entre enunciações de primeira ou terceira pessoa, para a narrativa ou representações diretas/ diálogos.

Ainda na Antiguidade temos a figura de Horácio que na sua “Epístola de Pisões” apela à chamada unidade de tom, ou seja, cada género possui os seus próprios metros, ritmos e conteúdos (Aguiar e Silva, 2011). Com Horácio, verifica-se a valorização da dimensão estética da arte em favor da sua dimensão expressiva – emotiva, sentimental, estética.

No Neoclassicismo, os géneros tradicionais apresentam características bem definidas não existindo a mistura de géneros, estilos, temas e emoções. Para o autor (*idem*, p. 354), o género é “(...) assim entendido como um universo temático-formal rigidamente fechado, insusceptível de ulteriores desenvolvimentos ou mutações”. Já no Romantismo, tudo é colocado em causa, nomeadamente a rigidez dos géneros, salientando a dimensão subjetiva da lírica por oposição à função objetiva do drama. Hegel e Schlegel são figuras incontornáveis deste período (Aguiar e Silva, *idem*).

No Modernismo, as orientações apontam no mesmo sentido do Romantismo; existe um cruzamento entre os diferentes géneros literários. Como refere o autor (Aguiar e Silva, *idem*, p. 393),

(...) desempenham um importante papel na organização e na transformação do sistema literário. Em cada período histórico se estabelece um cânone literário, isto é, um conjunto de obras que são consideradas como relevantes ou modelares, em estreita conexão com uma determinada hierarquia atribuída aos diversos gêneros.

O sistema literário é dinâmico, aberto, sistêmico e permite o aparecimento de novos gêneros, o seu desenvolvimento e a sua transformação. Os gêneros são “(...) precisamente essas escalas através das quais a obra se relaciona com o universo da literatura” (Todorov, 2004, p. 12). Com efeito, um texto de hoje deve tanto à poesia como ao romance do século XIX, assim como à comédia e à tragédia do século precedente. Também Lima (cit. por Padilha, 2005, p. 54) partilha desta mesma opinião, apresentando os gêneros literários como os modelos básicos de estruturação textual; como “(...) a própria idéia de literatura, são fenômenos dinâmicos, em constante processo de mudança”. Os gêneros evoluem em função da cultura e dos momentos da história. Com efeito, apresentamos os três gêneros literários, a saber:

- o *lírico*: associado à poesia;
- o *épico*: associado à narrativa;
- o *dramático*: associado ao teatro.

O gênero lírico pressupõe que as composições sejam cantadas ou acompanhadas de instrumentos de corda como a flauta e a lira (Motta, 2014) e apresenta uma visão subjetiva da realidade, procurando transmitir a perspectiva íntima do emissor – vivências, experiências e sentimentos –. A função estética, poética e expressiva da linguagem predominam, repercutindo-se na valorização da musicalidade, da linguagem pelo recurso ao ritmo, às estrofes e às imagens. A utilização do verso e da prosa lírica é perspectivada como forma de expressão (Cerrillo, 2009).

Segundo Stalloni (2010), os gêneros líricos definem-se em função da sua temática e da estrutura formal, relacionando-se com o domínio expressivo, visual e musical. Os subgêneros líricos mais comuns são:

- a *ode*: expressa valores nobres, sentimentos e ideias de forma racional;
- o *hino*: composição solene destinada ao canto que se utiliza para expressar sentimentos patrióticos, religiosos e guerreiros;
- a *elegia*: poema extenso que transmite sentimentos de dor e de desgraça individual e coletiva;
- a *canção*: apresenta uma extensão variável e geralmente transmite emoções do tipo amoroso;

- a *epístola*: aborda temas filosóficos e morais, aparecendo normalmente através de uma carta;
- a *écloga*: expressa sentimentos amorosos e da natureza.

No que ao género épico concerne, este apresenta-se como uma manifestação literária, um poema narrativo extenso, com estilo majestoso que relata acontecimentos reais ou fictícios vivenciados por personagens históricas num tempo e espaço determinados (Stalloni, *idem*); é perspectivado como uma lembrança dos deuses, dos heróis e dos seres extraordinários. Os heróis distinguem-se dos outros homens, pela sua força e coragem; através de lendas procuram transmitir valores. Assim sendo, a “(...) força educadora da nobreza reside no facto de despertar o sentimento do dever em face do ideal” (Jaeger, 1989, p. 28).

A relação do género épico com a poesia é próxima, nomeadamente pelo facto de os poemas homéricos – *Ilíada* e *Odisseia* – se inserirem neste género literário. Nestes poemas as referências a deuses, heróis e seres extraordinários permitem a transmissão de valores morais, religiosos e sociais (Berrio & Fernandez, 1988). A lenda, o romance, o conto, a crónica e a fábula são alguns exemplos dos subgéneros do género épico (Portella, 2013).

Por fim, apresentamos o género dramático que também tem a sua origem na Grécia Antiga. Para Bou (2001), a palavra drama deriva do grego *drao* que significa ação. Os três grandes poetas dramáticos são: Eurípedes, Ésquilo e Sófocles.

Para além das funções expressivas, que o caracterizam, o texto dramático destina-se a captar a atenção do espectador mantendo uma comunicação ativa. A articulação entre o texto e a representação implica a utilização dos códigos verbal e não-verbal. No texto teatral, distinguimos dois tipos de textos: o principal, onde se desenvolve a ação, refletido nas falas, diálogos ou réplicas; o secundário – as didascálias e indicações cénicas – que contém as indicações necessárias para a sua representação e cenários que se consubstancia na comunicação não-verbal. Nas didascálias, para além das indicações cénicas que orientam a entrada e a saída das personagens, encontramos a referência às movimentações das personagens em palco, ao tom de voz, aos estados de espírito, ao guarda-roupa, à iluminação, ao som e à caracterização física. De acordo com Stalloni (2010), o texto principal é constituído por quatro elementos:

- o *diálogo*: conversação entre várias personagens;
- o *monólogo*: o discurso da personagem não se dirige aos outros;
- a *ação*: permite o avanço temporal na história – existe a ação representada que ocorre na história e a ação narrada que é expressa através do diálogo e do monólogo;
- a *personagem*: desempenha uma função inserida na ação, existindo vários tipos de personagens – protagonista, personagem secundária, figurante.

No género dramático, os principais subgéneros são: a tragédia e a comédia. Na tragédia, os elementos teatrais – personagens, ação, diálogo, espaço e tempo – organizam-se em torno do herói, sendo a ação realizada por homens de carácter elevado. A tragédia causava dor no espectador; por meio do sofrimento, alcançava-se a purificação de sentimentos. Na comédia, a vida quotidiana é caracterizada pela existência de conflitos com recurso ao humor e ao drama – ação grave ou conflituosa marcada por momentos de tensão, sendo a ação realizada por homens de carácter inferior. A comédia promove finais felizes que proporcionam prazer ao público.

O conceito de género foi entendido durante muito tempo como “modelo de criação literária”; atualmente, é perspectivado enquanto “categoria histórica” suscetível a mudança (Lopes, 2014, p. 2). Como tivemos oportunidade de verificar, através da descrição dos três géneros literários, estes apresentam uma estreita ligação com a poesia. As suas funções expressivas e a utilização do poema atribuem à poesia um papel ativo em cada género literário, sobretudo no género lírico, em que a poesia desempenha um papel de destaque, pois é a principal forma de expressão.

Associados aos três géneros literários – o lírico, o épico e o dramático – encontram-se inevitavelmente os atos de ouvir, falar, ler e escrever. Estas ações correspondem ao momento de receção, produção e interpretação da informação que ocorre a partir da relação estabelecida entre o sujeito e o poema, entre o ‘eu’ e o ‘outro’, entre o *ontos* e *cosmos*.

1.3 POESIA: AUDIÇÃO, ESCRITA E LEITURA

Ler, ouvir poesia, escrever, exige o lazer, a recreação, a liberdade de estar disponível.

Averbuck (1986, p. 64)

Tendo em conta as palavras da autora, percebemos que os processos de leitura, audição e escrita de poesia se encontram associados a momentos de lazer e de recreação. Para que ocorram estas ações importa que o sujeito se encontre disponível e sensível para usufruir destes momentos de satisfação e de prazer.

Para compreendermos os processos de leitura, audição e escrita de poesia é necessário percebermos as três etapas associadas a estes processos, preconizadas por Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), como sendo de: armazenamento, produção e visibilidade. O ser humano necessita de utilizar a memória, nomeadamente a nível da audição e da escrita; a atenção, relacionada preferencialmente com a audição; a automatização, estreitamente relacionada com a leitura; e a discriminação, a nível da escrita.

No que respeita à primeira etapa – o armazenamento – refira-se que esta se relaciona com a identificação da entrada – *input* – da nova informação com o material armazenado; no que respeita à segunda etapa – produção – diz respeito à construção – *output* – do novo material suportado pela informação armazenada na memória; por fim, aparece a elaboração, que se relaciona com o tratamento da informação do material disponível na memória (Sim-Sim,

Duarte & Ferraz, 1997). Esta estrutura dinâmica, articulada e sequencial encontra-se suportada no seguinte esquema:

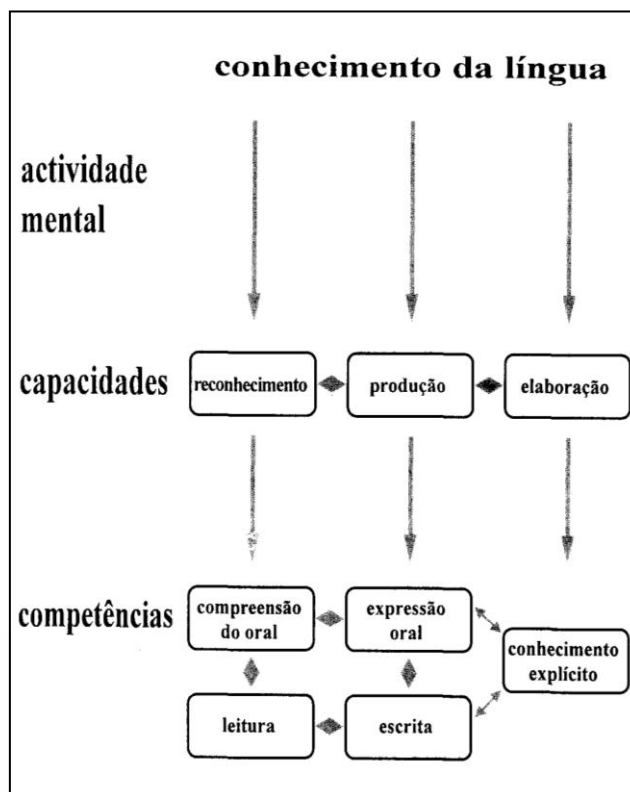


Figura 1 - O conhecimento da língua
(Sim-Sim, Duarte & Ferraz, *idem*, p. 25)

Cada etapa desenvolve capacidades específicas em estreita relação com a vivência da poesia pelo aluno. A primeira etapa corresponde ao momento de receção, ou seja, a audição e a leitura de poemas pela criança – iniciação à poesia –; em seguida, a criança envolve-se na construção dos textos poéticos nomeadamente a nível da escrita, correspondendo à etapa da produção; por fim, ocorre a visibilidade, que consiste na divulgação e na reflexão do trabalho produzido pela criança; permite a articulação entre o material existente na memória com a informação atual, surgindo a criatividade e a mobilização de processos cognitivos a partir do que já existe, com vista à formação do ‘novo’, nomeadamente a nível da escrita e da oralidade (Couto, 2007).

Heidegger (1985, p. 40) elucida claramente a relação que existe entre a audição/ leitura – *input* – e a escrita – *output* – na medida em que “(...) antes de falar, o homem deve novamente escutar, primeiro, o apelo do ser, sob o risco de, dócil a este apelo, pouco ou raramente algo lhe resta, a dizer”. Com efeito, o saber ouvir surge como uma competência indispensável para a formação do aluno pois ao escutar atentamente o outro poderá, em seguida, intervir oportunamente ou mesmo não acrescentar quase nada ao que ouviu.

No que respeita à audição de poemas, estreitamente ligada à leitura e à escrita, as crianças habituadas a escutar canções de embalar e cantilenas, normalmente encontram-se mais motivadas para a poesia (Jean, 1995). Segundo Franco (1999, p. 70), “Ouvir um poema é uma

actividade que normalmente produz na criança uma espécie de encantamento e lhe provoca um desejo de reprodução do que ouviu, cujos efeitos não se circunscrevem, exclusivamente, à área linguística.” Intimamente ligado à audição de poemas encontra-se o ‘aprender de cor’ os poemas, ou seja, a memorização que assume um importante papel no seu desenvolvimento porque as características melódicas, rítmicas e sonoras da poesia estimulam a capacidade de atenção e audição da criança (Morin, 2011). A este propósito, Franco (1999, p. 73) diz que:

Se ouvir contar uma história [ex.: conto infantil] é uma actividade gratificante para uma criança, o fascínio da audição de um poema pode ser ainda maior. A sonoridade de um poema é um convite poderoso à imitação de sons e à descoberta da melodia interior de cada verso [despertar da sensibilidade poética].

Como refere o autor, a audição de poemas pela criança desperta maior interesse do que a audição de histórias, tendo em conta as suas características rítmicas e sonoras que estimulam a declamação do poema, a sua imitação; tendo em conta, ainda, que, ao contrário dos contos, muito mais presentes na vida da criança, o texto poético se oferece com alguma estranheza, pelo facto de não ser tão habitual, mas fundamental para despertar a sensibilidade poética e literária da criança, favorecendo a aquisição de “modelos linguísticos e estéticos” (Franco, *idem, ibidem*), assim como promover o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e estéticas.

No que se refere à escrita de poemas, a produção dos mesmos permite à criança desenvolver a sua linguagem verbal e a sua imaginação (Duborgel, 1995). Neste sentido, importa que se privilegie o que a criança quer dizer, as suas ideias e não somente o que se pretende que a criança diga. Somente assim se consegue atingir o conhecimento da língua (Franco, 1999). Esta ideia havia já sido expressa por Tynianov (1982, p. 15) quando leva a criança a refletir, questionando-a:

Sabes porque ainda não escreveste nada? Porque não escreves versos. Se escrevesse versos, gostarias de exprimir mesmos bagatelas, e cada palavra bem dita teria para ti o valor dum grande pensamento, e é isto o que é necessário a um escritor dotado de alma. Só temos desejo de, escrever quando escrever é agradável; não encontra nisso, naturalmente, nenhuma alegria, aquele para quem exprimir-se com graça não tem encanto autónomo, independente do objecto. Por isso, se quiseses ser um bom prosador, escreve versos.

Com base nas palavras do autor, verificamos que é fundamental que a escrita se associe a momentos de prazer, de desejo, à vontade da criança exprimir sentimentos, ideias e realidades. Importa referir, ainda, que a escrita de versos constitui um momento anterior à escrita de textos em prosa, assumindo-se como o início no despertar do gosto da criança pela escrita.

Jean (1995) afirma que são poucas as crianças que praticam uma escrita livre e pessoal. Normalmente elas envolvem-se em atividades de escrita pré-definidas pelo adulto/ professor. A maior parte dos adultos/ professores pensa que a escrita de poemas constitui uma tarefa complicada; por esta razão, delegam a exploração da poesia a colegas especializados na área

da literatura. No entanto, alguns professores encontram-se sensibilizados para a poesia repercutindo-se este interesse na maior participação dos seus alunos nas atividades de poesia.

Escrever e falar sobre um texto poético apresenta-se para a criança como uma maneira de promover a sua identidade pessoal e social. Estas atividades realizam-se maioritariamente em contexto interativo de sala de aula através da imagem no espelho, do reflexo da pessoa, de jogos e atividades indutoras da criatividade poética orientadas pelo professor, de forma equilibrada, com vista ao estimular da comunicação verbal e não-verbal da criança (Pires, 2011). Convocamos Cruz (2006) que refere que o poeta se serve das palavras tal como o pintor se serve das tintas. Como o pintor escolhe as tintas antes de as misturar, o poeta escolhe as palavras pelo que elas têm de som, de ritmo, em função da sua condição social.

No que respeita à escrita de poesia, Malineau (1980, p. 176-177) exprime-se dizendo:

A prática da poesia é precisamente o que permite à criança, e isto ao longo da iniciação à expressão poética, compreender melhor, ler melhor e dizer melhor a poesia dos autores que vai encontrando paralelamente. (...) Não há melhor maneira de aprendermos a ler do que tentando escrever.

A leitura aparece como uma provocação à escrita; importa que seja provocada pelo adulto/ professor e se efetive como um momento de prazer e de satisfação para a criança. A leitura não compromete o imaginário mas estimula-o, fortalece-o, alimenta-o. Neste sentido importa que seja dada à criança a oportunidade de explorar textos atuais, escritos por autores de referência e que abordem temas significativos. Convém que a criança explore textos que lhe permitam conhecer novos mundos, diferentes realidades; as palavras, as imagens, as metáforas e as comparações dão-lhe a oportunidade de experimentar vivências, descobrir realidades e construir conhecimentos. Com efeito, é imprescindível a realização de uma leitura compreensiva, significativa e pessoal pela criança que estimule o seu imaginário e potencie a criatividade (Guedes, 2002).

Sentimos, pois, a necessidade de apresentamos o estudo realizado por Fronckowiak (2013) acerca do processo de leitura. Na investigação levada a cabo pela autora, podemos identificar dois critérios internos – não variáveis e variáveis – de acordo com a seleção de alguns poemas.

Critérios Internos	
Não Variáveis	Variáveis
<ul style="list-style-type: none"> - Os poemas abordam diferentes perspetivas de um mesmo tema; - Os poemas são autorais (escritos por autores representativos para as crianças); - Adequação precisa dos poemas à criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - A extensão, o metro, as rima e as figuras de efeito sonoro (aliteração, onomatopeia, etc.) que variam de poema para poema.

Tabela 1 - Critérios internos: não variáveis e variáveis (adaptado de Fronckowiak, *idem*)

De acordo com os critérios internos que contemplam as variáveis e não variáveis acima apresentadas, concluímos o seguinte acerca das vantagens da vivência da poesia pela criança no que respeita à leitura de poemas:

- valorização da palavra, sem a atribuição pejorativa da denotação explicativa e descritiva;
- articulação da palavra ao som, aos sentidos, à imagem, à semelhança das artes plásticas: teatro, dança e música;
- representatividade da palavra ‘vida’, ‘corpo’ e ‘alma humana’;
- recurso aconselhável à poesia na formação de professores e crianças tendo por alicerce o uso da palavra nas suas várias potencialidades.

A autora afirma que o poema é proferido pela voz de um leitor, através das palavras e do corpo. A libertação corporal, durante a leitura do poema, permite que o texto escrito adquira vida obedecendo a “(...) leis fonéticas complexas e variadas” (Fronckowiak, *idem*, p. 2). Com efeito, qualquer poema que não seja exteriorizado oralmente deixa em silêncio uma boa parte de si mesmo.

De acordo com Guedes (2002), na leitura de poemas, quem lê não é um leitor/ ouvinte, mas o intérprete que dá vida ao entrecruzar das vozes ecoadas num conjunto de obras lidas ou de vivências passadas, que se materializam na ‘viva voz’ do leitor. Isto significa que existe uma recriação, por parte do autor, daquilo que lê – conteúdos onde o autor alicerça as suas vivências; é nas obras lidas, pelo recurso a outros suportes gráficos e visuais que ele exprime o que sente. Na sustentação da sua escrita está a sua interpretação única e identitária do que lê e do que vive. A interação: poeta-texto-leitor surge num *continuum* exploratório em que o conhecimento ‘adormecido’ adquire vida aquando de uma leitura sentida e vivida pelo leitor/ ouvinte. Para que se alcance o equilíbrio na relação leitor-obra, é imprescindível saber gerir a capacidade de atenção, a permanência de um silêncio interior e a exteriorização do que se sente através da articulação das palavras poéticas.

Breyner (cit. por Pinto, 1999) reforça esta ideia defendendo que quem nunca lê poesia não chega a conhecer a língua, uma vez que não tem a oportunidade de em situação natural descobrir as suas características únicas – ritmo, rima, melodia, sonoridade –. Com efeito, também para Guedes (2002, p. 46), “(...) a poesia se sente e não se explica”. A poesia viabiliza diferentes interpretações em que as palavras *per se* são insuficientes para comunicar as ideias, os conhecimentos e as emoções que o poema provoca no leitor.

- Mas, afinal, em que consiste a leitura de poemas?

A leitura de poemas, tal como acontece com a leitura de outras tipologias textuais, consiste num processo automático inerente à decifração de cadeias grafemáticas, ou seja, à decifração de palavras que se relacionam entre si. A leitura de um poema “(...) pode facilitar a integração do leitor no grupo que escuta, ajudando-o a descobrir-se a si mesmo, a conhecer

os outros e a desenvolver as raízes que fortalecem o respeito (...)” precocemente a “(...) efectiva aprendizagem da língua”, através do discurso poético (Franco, 1999, p. 71).

As expectativas e as atitudes do leitor de poesia, para Klopfer (1984, p. 18), perspectivam-se de acordo com as suas vivências, as experiências e o papel social desempenhado, isto é

(...) a expectativa do leitor faz desaparecer a diferença entre um texto histórico e um texto literário. (...) há pessoas que lêem como literatura não só reclames, discursos políticos e cartas particulares, mas até livros de culinária. As expectativas e atitudes só em pequena medida são individuais; elas são, na sua maioria fixadas pelo contexto social a partir do qual o leitor adquiriu as suas capacidades, interesses e expectativas.

No esquema abaixo apresentado, o autor evidencia a relação estabelecida entre autor-leitor, mostrando como é facilitada em função dos contextos em que cada um dos intervenientes se situa no ato comunicativo:

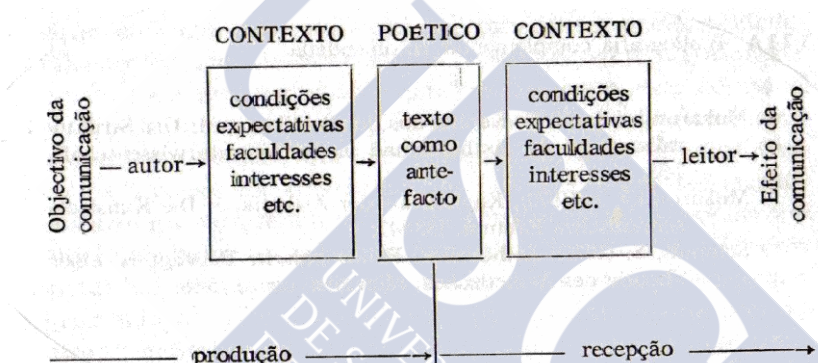


Figura 2 - O ato comunicativo (Klopfer, *idem*, p. 21)

O esquema identifica dois momentos distintos que são simultaneamente complementares: a produção e a receção. No que respeita ao momento de produção, o autor encontra-se completamente inserido no conteúdo do texto, uma vez que é ele que o produz tendo em conta as suas expectativas, faculdades e interesses. No que respeita ao momento de receção, o texto adquire independência e abandona o autor. Aqui, promovem--se novas interpretações do texto, do contexto e das vivências do autor com vista à aquisição de novas conquistas e realização de únicas conjecturas do texto, por parte do leitor. Nesta fase, o leitor recolhe a informação e interpreta-a, subjetivamente, repercutindo-se numa nova conceção deste objeto literário – o poema. Como refere Morin (1986), existe a vivência de dois momentos distintos vividos pelo leitor: o sentimento de verdade e a ideia de verdade. Isto significa, de acordo com Morin (cit. por Almeida, 2014, p. 10), que

(...) deve distinguir-se a idéia de verdade do sentimento de verdade. A idéia de verdade corresponde a uma resolução da alternativa verdadeiro/ falso sem que necessariamente estejamos envolvidos... O sentimento de verdade traz a dimensão afectiva/ existencial para a idéia de verdade e pode tanto se apropriar da idéia de verdade quanto lhe obedecer.

Neste caso, no sentimento de verdade, o leitor parte das ideias preconcebidas, das suas motivações com base nas suas experiências de vida; por sua vez, a ideia de verdade pode não coincidir com o sentimento de verdade, na medida em que as expectativas do sujeito podem não corresponder aos factos e evidências sugeridas pelo texto. No entanto, a ideia de verdade relaciona-se com o sentimento de verdade, pois não existem conhecimentos desligados do interesse do sujeito. Para Kloepfer (1984), pretende-se promover numa fase inicial a distância entre o autor e o leitor para que, à medida que se realiza a leitura, essa distância diminua, a fim de o leitor reproduzir o texto de acordo com as suas vivências e com as suas expectativas.

Ler não é somente ler para si, um ato silencioso; é também uma manifestação ativa e viva da decifração de grafemas em conjugação com fonemas e semas. Porém, sabemos que o poema se encontra ‘adormecido’ enquanto permanece esquecido no livro, renascendo no ato de leitura e interpretação através da dialética: imagem-palavra, por intermédio da realização de uma leitura pessoal e recreativa. Desta forma, baseada em Jean (1995), propomos o cumprimento de duas fases para a realização da leitura efetiva do poema, a saber:

- *intimista*: a criança lê o poema para si, realizando uma leitura silenciosa, extraindo as ideias principais do poema;
- *pública*: as ideias construídas pela criança sobre o poema são dadas a conhecer aos outros – à turma – através do recurso à leitura em voz alta, no momento em que ela descobre o prazer e a necessidade de partilha.

Importa que o cumprimento destas fases ocorra com a orientação do adulto/ professor, constituindo-se como momentos de construção de conhecimento e de prazer – a leitura silenciosa e a leitura em voz alta –.

No que respeita à compreensão do poema é insuficiente realizarmos a leitura silenciosa, visto que necessitamos de atender às letras, às palavras, aos significados e aos sons. Como refere Jean (1995, p. 42) “(...) é capital fazer com que a criança diga o poema, a cantilena, sem constrangimento institucional, não para a transformar forçosamente num declamador mas para que ela se aperceba do sentido da sintaxe e do ritmo do texto poético”.

Com efeito, convém que a criança diga o poema para que tenha noção da sintaxe, do ritmo e da melodia. Os textos facultados à criança devem atender à sua “(...) maturidade linguística e intelectual (...)” com vista a promovermos hábitos regulares de leitura (Franco, 1999, p. 82).

- Mas, será que existem regras pré-estabelecidas para a leitura de poemas em voz alta?

De acordo com Jean (1995), importa

- que a criança se sinta à vontade com a sua voz;
- que esteja consciente das potencialidades e limitações da mesma;
- que apresente um ritmo respiratório coordenado com vista a permitir a correta articulação das palavras; bem como,
- que utilize diferentes registos de voz a fim de promover a melodia e a sonoridade permitindo a correta compreensão do poema.

Desta opinião partilha Franco (1999), quando afirma que é aconselhável que o adulto/professor ajude a criança a controlar a sua respiração para que o equilíbrio entre as cordas vocais se repercuta na eficácia da leitura.

Averbuck (1986) já havia reconhecido que ler poesia implica saber respirar – o conhecimento das estruturas acentuais, rítmicas e da disciplina de sopro. Através da fala, a criança desenvolve o domínio da palavra. Pela oralidade, a criança descobre o sentido estético, lúdico e os diferentes níveis da língua quando comunica integrada na sociedade. É imprescindível que a criança sinta o poema, respeite o “(...) pulsar de cada palavra, de cada imagem, de cada verso” (*idem*, p. 77). O equilíbrio promovido entre os órgãos e os músculos envolvidos permite o processo de leitura, bem como melhora o ritmo, torna mais agradável a melodia e proporciona a apresentação de uma voz agradável.

A leitura exige um ritmo respiratório que somente o leitor ativo atinge de forma espontânea. A ‘emissão da palavra’ depende inclusive de alguns “factores e variáveis: emoção, local de comunicação, canal de comunicação (...)” (Jean, 1995, p. 41) que se apresentam indispensáveis para a eficácia na leitura.

A utilização da poesia apresenta-se como uma estratégia para a mediação do fôlego, repercutindo-se no controlo respiratório adaptado à especificidade do texto poético. Igualmente, surge como o alicerce na aprendizagem da leitura, no controlo da motricidade (imprescindível à escrita) e, certamente como “(...) uma verdadeira terapia respiratória para as crianças que não controlam o fôlego ou que o têm «curto» (...)” (*idem*, p. 43).

O professor, ao possibilitar à criança que, de forma alternada com os pares, leia o poema à turma em voz alta, experienciando a emoção e adotando o timbre desejado, cria a oportunidade de viver a expressão poética como se da realidade se tratasse. Para uma criança que não sabe ler, o adulto pode praticar a recitação do texto e pouco a pouco atribuir sentido ao texto retomando as palavras ditas por ela ao escutar a leitura. Em contrapartida, quando a criança sabe ler, importa que o professor apresente o texto com legibilidade na área de campo da folha onde ele se visualiza no suporte concreto – papel –. O aspeto gráfico do poema é pensado com vista a persuadir o público-alvo: a criança. Devido ao seu aspeto gráfico, o texto poético desperta múltiplas reações no leitor, nomeadamente pela criatividade que emana através da combinação de palavras, assim como pela sua facilidade de leitura (Pires, 2010a).

Segundo Rosenblatt (cit. por Gebara, 2002), existem dois tipos de leitura: a leitura eferente e a leitura estética. A sua distinção pauta-se pelas seguintes características:

Leitura eferente	Leitura estética
<ul style="list-style-type: none"> – A atenção do leitor dirige-se para o conteúdo da leitura; – O leitor procura no texto informações, orientações e soluções imediatas; – O domínio cognitivo é privilegiado; – Existe a preocupação com o conteúdo da leitura e a ocultação da leitura estética; – O leitor depara-se com a incapacidade de “beber” a informação do poema, se este for desprovido da componente estética. 	<ul style="list-style-type: none"> – A atenção direciona-se para a experiência vivida durante a leitura; – As características do jogo e da leitura estética apresentam consideráveis similitudes; – Interação direta promovida entre o leitor e o texto; – Existência de regras; – Existência de um tempo e de um espaço; – A criança opera através da dialética real-imaginário na compreensão do texto literário; – A realização deste tipo de leitura deve ocorrer espontaneamente, de forma gratuita, sem caráter de obrigatoriedade se não, transformar-se-á em leitura eferente; – Favorece a aproximação do mundo adulto por meio das novas tecnologias e do seu caráter lúdico.

Tabela 2 - A leitura eferente e a leitura estética (adaptado de Rosenblatt, cit. Por Gebara, *idem*)

Com base na análise do quadro, a reciprocidade eminente entre ambas as leituras apresenta-se nítida. Convém que seja articulada a dialética real-ideal, bem como a relação cognitivo-emotivo. Somente assim, conseguiremos alcançar o êxito a partir da articulação promovida entre a leitura eferente e a leitura estética.

Como preconiza Franco (1999, p. 71): “O acto de dar voz ao poema, (...), não desenvolve, (...), apenas capacidades cognitivas. Exerce um poderoso efeito estabilizador emocional, podendo, (...), prevenir muitos desequilíbrios afectivos (...) geradores de indisciplina e agressividade.” A leitura de poesia aparece como o passaporte para a leitura corrente provocando o gosto pela atividade leitora. Com efeito, as atividades de leitura promovem o autodomínio e o controlo da emotividade proporcionando às crianças múltiplas experiências na exploração da sua voz (Jean, 1995). Importa que a leitura realizada pelos alunos seja de boa “(...) qualidade, sentida e com boa dicção” (Couto, 2007, p. 9). Para além do estímulo do domínio cognitivo, a poesia envolve o corpo pela dança e pela música, evidenciando os domínios afetivo e sensorial.

Em síntese, a poesia facilita o desenvolvimento dos processos de audição, de escrita, de leitura e de oralidade aliando a palavra à sensação, à emoção. A poesia não se reduz aos fonemas, às sílabas, aos grafemas, às palavras isoladas; a poesia promove a articulação entre os elementos que a compõem: imaginário e conhecimento, individual-social, dialéticas que lhe são inerentes e muito próprias. De acordo com Coelho (1984, pp. 183-184)

Nunca será demais insistir no fato de que a poesia (para crianças ou adultos) exige muito mais do que rimas e ritmos. O poema deve nascer de um olhar inaugural. Deve descobrir nas coisas já vistas ou sabidas, um aspeto ou tonalidade novos. Poesia é arte; é beleza descoberta em algo; é um sentido especial que o mundo adquire de repente; é uma forma peculiar de atenção que, com

simplicidade e verdade, vai até à raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira.

E, assim, é a poesia: uma nova oportunidade de ver, de tocar, de sentir e de se expressar na comunidade, em sociedade, na realidade. Por intermédio da audição, da leitura e da escrita, da linguagem verbal e não-verbal a criança entra em contacto com o mundo e afirma-se nele marcando a sua identidade, expressando os seus sentimentos, transmitindo as suas opiniões e dando a conhecer a sua realidade.



2 DIMENSÃO MOTIVACIONAL: PO-E-SI-A EM MOVIMENTO

A poesia é um tema abstrato, redundante, dinâmico, complexo, ondulante tal e qual como o próprio Homem. Deste modo é difícil ao ser humano tentar definir poesia.

Pires (2012)

A motivação dos alunos para a aprendizagem apresenta-se como um processo pessoal, reflexivo e sistemático, que depende do despertar das potencialidades e interesses do aluno; o recurso à poesia ocorre como uma das estratégias da motivação do aluno para a aprendizagem. Questionamo-nos, então:

- O que é a motivação?
- Como podemos motivar o aluno para a aprendizagem?

No que respeita à definição de motivação, esta é apresentada por diversas correntes psicológicas – behaviorismo, cognitivismo, humanismo – que defendem diferentes teorias. De acordo com Oliveira (2010, p. 121), por motivação entende-se “(...) qualquer factor interno que *inicia* (activação), *dirige* (direcção) e *sustém* (manutenção ou persistência) uma determinada conduta até atingir um objectivo”. Quer isto dizer que o fator interno impulsiona energia e aponta direcção, incentivando a um comportamento implicado na ação. O sujeito motivado tenta alcançar o seu objetivo mantendo a atividade até à satisfação da necessidade.

A etimologia da palavra motivação dá a entender que também ela é motor de aprendizagem (Oliveira, *idem*). Motivação aparece como um neologismo relacionado com *motivus*, do latim *motus* – movimento –. E, por motivo, Balancho & Coelho (1996, p. 17) entendem tudo aquilo que nos “(...) move, que nos leva a agir, a realizar qualquer coisa”. Boruchovitch & Bzuneck (2001) ao afirmarem que motivação consiste em tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta humana corroboram as ideias dos autores convocados. A importância deste conceito manifesta-se em todos os campos de atividade. O termo ‘motivação’ ou ‘motivo’ diz respeito a tudo aquilo que move uma pessoa ou que a coloca em ação, fazendo-a alterar o sentido da sua vida em função do que pretende atingir.

Escoriza (cit. por Mayor, 1985) destaca três aspetos importantes na motivação, a reter:

- *seletividade*: seleção de estímulos;
- *persistência*: continuidade da ação;
- *compensação*: efeito ou objetivo atingido.

Para o autor, é necessária a seletividade para que a atenção seja captada em função de determinada situação ou objeto, seleccionando os estímulos para o sujeito se concentrar no

essencial e se desviar do acessório; a persistência, no sentido de dar continuidade à ação, sem que o sujeito se desvie do seu objetivo; e, por fim, a compensação, na medida em que o objetivo é atingido e o efeito desejado alcançado, o sujeito se sente realizado.

Tendo em conta os propósitos da nossa investigação, centramo-nos na motivação para a aprendizagem que se impõe como uma questão pertinente. Os estudos realizados por Boruchovitch & Bzuneck (2001) prendem-se com esta matéria, realçando aspetos cognitivistas, a motivação intrínseca, a motivação extrínseca, a utilização de recompensas e as metas de realização pessoal que constituem fatores preponderantes para que a motivação aconteça. Então, a organização da escola e da sala de aula podem apresentar-se como agentes motivadores que condicionam ou estimulam a inteligência, a autoeficácia, a ansiedade e a satisfação escolar, assim como o esforço – principal indicador da motivação – que se utiliza quando o aluno acredita na sua capacidade de êxito.

Motivar é, pois, criar a oportunidade de aprender e atuar. Por isso, no que ao processo educativo diz respeito, existem duas fontes de motivação: internas e externas (Balancho & Coelho, 1996) como podemos observar na seguinte figura:

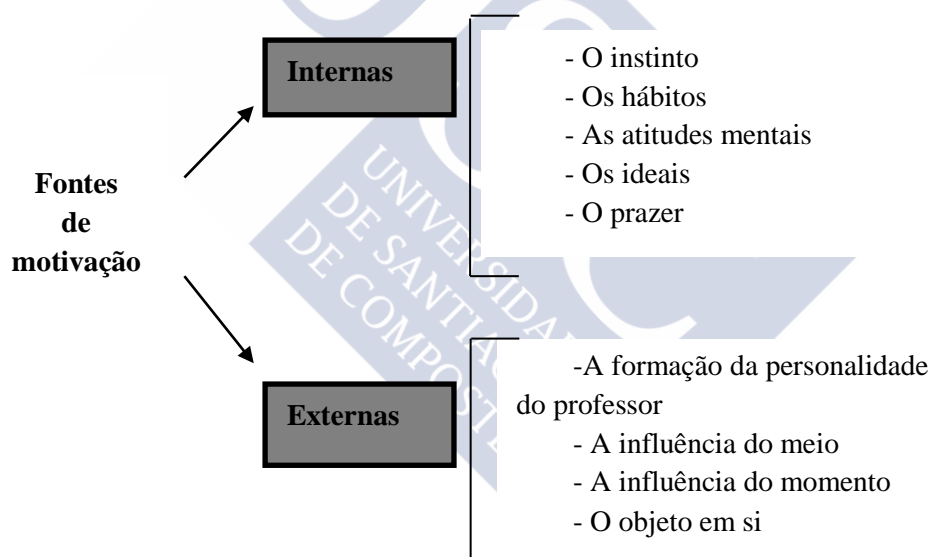


Figura 3 - Fontes de motivação (adaptado)

As motivações internas dizem respeito unicamente ao sujeito; aos estímulos que provêm do seu interior, da sua personalidade, das suas emoções e preferências, dos seus interesses e necessidades. As motivações externas encontram-se dependentes de fatores externos: o meio, os outros, a personalidade do professor, os objetos, assentando, pois, nos desafios que lhe são lançados.

Segundo Oliveira (2010), existem diferentes tipos de motivação que se definem em função do sujeito, do objeto ou do modo de atuação, isto é, da (re)ação do sujeito. A motivação pode partir do próprio aluno – automotivação – ou ser estimulada por outras pessoas – heteromotivação –, como por exemplo, pelo professor, pelos colegas, pelos pais. A

motivação pode ser intrínseca, normalmente relacionada com interesses e necessidades pessoais; ou extrínseca, quando o sujeito espera a recompensa e pretende atingir um objetivo ou meta mesmo que não tenha interesse e se encontre motivado. Quanto ao modo de atuação, a motivação pode ser positiva quando relacionada com estímulos de encorajamento ou elogio; ou negativa, quando é incentivada de forma desagradável, por exemplo, através de gritos, ameaças e castigos.

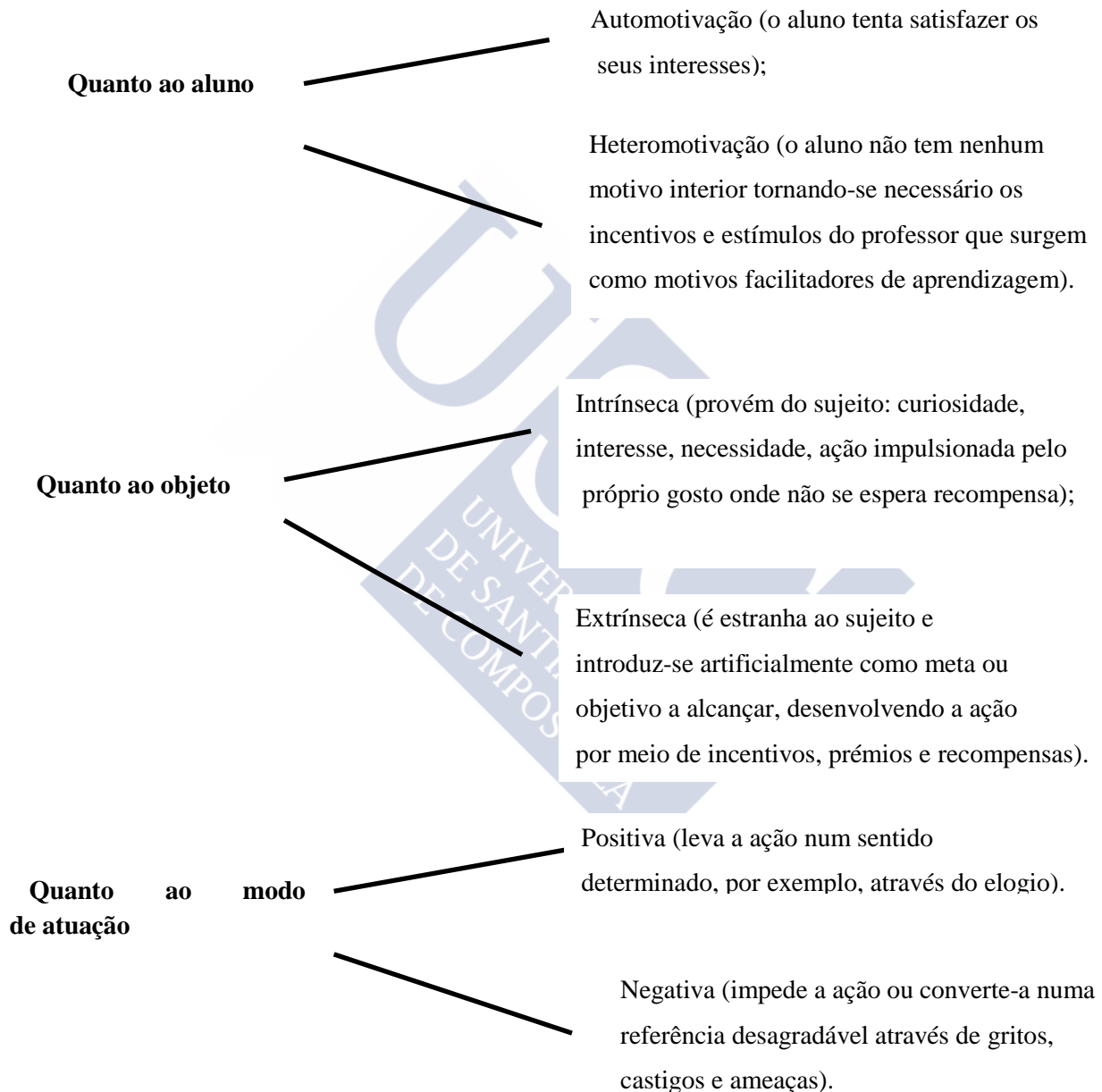


Figura 4 - Tipos de motivação (Oliveira, *idem*)

Para nós, é importante desmitificarmos o conceito de motivação, tendo em conta as áreas fortes, os interesses e as preferências dos alunos (Oliveira, *idem*). No nosso entender, compete

ao professor ser criativo e motivar os seus alunos para o ato educativo empenhando-se naquilo que não é mais do que jogo de sedução. Cativar os alunos é o seu objetivo, estabelecendo a relação coração-coração, como é exemplo a raposa de “O Príncipezinho” de Saint-Exupéry (2001). Importa irmos para além do domínio cognitivo e alicerçarmo-nos no domínio da afetividade para que existam mudanças de comportamento, mudanças na construção de aprendizagem de forma significativa porque, como refere o autor (Oliveira, *idem*, p. 119),

A motivação constitui o factor fundamental ou o “motor” da aprendizagem na ordem afectiva, assim como a inteligência é o factor fundamental na ordem cognitiva ou estrutural. Piaget compara a inteligência ao motor (estrutura) e a afectividade ao combustível (energética), sendo ambos os elementos insubstituíveis e inseparáveis para o bom funcionamento cognitivo e a aprendizagem.

Para motivarmos os alunos, é imprescindível analisarmos as suas formas de pensar e de aprender, procurando estratégias de ensino adequadas aos seus interesses; ora, é aqui, que a família desempenha um papel determinante no desenvolvimento global da criança, na sua educação. Segundo Fernandes (1990, p. 156),

As crianças que apresentam dificuldades de comportamento na escola e muitas vezes têm experiências de fracassos, em alguma área do desenvolvimento, merecem uma atenção especial da família, no sentido de terem a chance de construírem uma auto-estima positiva. As crianças pequenas precisam da aprovação de seus pais para saber quem são, e do que são capazes, portanto, correspondem áquilo que esperam dela, criar um momento de intimidade, e construir uma relação de amizade e confiança, estimular a criança a terminar tudo que começou, ser um ponto de referência seguro e amável, são caminhos que a família pode usar para que a criança tenha uma melhor aprendizagem.

Assim sendo, torna-se importante que o professor recorrendo à poesia desenvolva habilidades afetivas em relação aos pais, à medida que eles próprios promovem, por exemplo, situações de afeto e de carinho com os seus filhos. Quando os filhos estão com medo e ansiosos, os pais podem ensinar-lhes a exteriorizar esses sentimentos de forma saudável e mediada, ajudando-os a construírem uma autoestima positiva.

O pensamento suscitado pelo provérbio africano “(...) a inteligência é como o cabelo: cada um tem o seu tipo” aplica-se à teoria de Gardner (1983, 1993) respeitante às inteligências múltiplas, para quem a inteligência consiste “(...) numa série de competências para resolver problemas e intervir nos diversos ambientes” (Oliveira, 2010, p. 55).

Baseada na neurofisiologia e em diversos critérios – biológicos, psicológicos, culturais – distinguimos sete inteligências que passamos a apresentar:

- i) inteligência linguística;
- ii) inteligência lógico-matemática;

- iii) inteligência espacial;
- iv) inteligência musical;
- v) inteligência corporal-cinestésica;
- vi) inteligência interpessoal e
- vii) inteligência intrapessoal.

Logicamente, estas inteligências podem todas elas estar presentes em cada ser humano, embora umas se evidenciem mais do que outras. No entanto, a sua classificação não é exaustiva, como defende Gardner (1999, 2001), o que o leva a integrar novas expressões de inteligência: naturalista, existencial, espiritual.

Na atualidade, os autores destacam a inteligência emocional a que Goleman (1999) atribui um papel especial. Com estreito vínculo à inteligência intrapessoal e interpessoal, categoria criada por Gardner, esta inteligência é definida como “(...) a capacidade para controlar, gerir, discriminar e interpretar as próprias emoções e as dos outros, tirando daí consequências, sempre em interação com a cognição” (Oliveira, 2010, p. 57). A inteligência emocional – habilidade para gerir emoções – desempenha um papel crucial no desenvolvimento das interações sociais. Neste sentido, anteriormente, Vigotsky (1994) apresenta o conceito de inteligência social, difícil de definir, mas que releva a capacidade de relação e adaptação social. Para Morin (1999), a inteligência social alicerça-se no papel desempenhado pela família que transmite cultura, educação e valores que se refletem na conduta dos seus filhos – saber ser, saber estar, saber conviver –. Pela afetividade, o outro torna-se o nosso espelho, partilhando sentimentos e desenvolvendo o forte vínculo do amor, como escreve Alves (2000, p. 76): “E é isto que eu desejo, que se reinstale (...) a linguagem do amor, para que as crianças redescubram a alegria de viver que nós mesmos já perdemos”. É nesta interação afetiva que desenvolvemos sentimentos positivos ou negativos e construímos a nossa autoimagem.

Se, por um lado, existem pais que desvalorizam as capacidades dos seus filhos, condicionando a sua relação com os pares e professores, certamente teremos uma pessoa com baixa autoestima e com uma autoimagem negativa; por outro lado, quando a criança alcança êxito no que faz e começa a confiar nas suas capacidades, acreditando que é possível fazer, que consegue, quando a elogiamos e valorizamos, a criança constrói uma boa autoimagem face ao seu ‘eu’. Neste sentido, para ajudarmos a criança a desenvolver bons sentimentos, é importante encorajá-la e elogiá-la, fazendo-a perceber que tem o direito de se sentir importante, que pode aprender, que consegue atingir os seus objetivos, que a sua família a ajuda e respeita. É importante valorizar as pequenas conquistas, quer no que concerne a tarefas domésticas, quer a nível de atividades escolares ou pessoais. O importante é que os pais e os professores estabeleçam metas adequadas à idade dos seus filhos/ educandos. Assim, eles formarão um conceito positivo sobre si mesmos.

É, pois, neste contexto relacional, que o professor pode ser um agente motivador; a sua formação e visão social, aliadas à sua atitude em sala de aula e à organização do ensino, são

determinantes. Convém que o professor crie novas formas de trabalho, na difusão do conhecimento e motive o aluno para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, importa que as aprendizagens promovidas pela escola possam ir ao encontro dos interesses de cada aluno e, deste modo, torna-se necessário que o professor diferencie a sua ação tendo em conta os diferentes perfis adaptando-as às características de cada um. Neste âmbito, Perrenoud (2000) aborda dez habilidades/ competências necessárias à atuação do professor, tais como:

- i) Organizar e estimular situações de aprendizagem;
- ii) Gerar a progressão das aprendizagens;
- iii) Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- iv) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho;
- v) Trabalhar em equipa;
- vi) Participar na gestão da escola;
- vii) Informar e envolver os pais;
- viii) Utilizar as novas tecnologias;
- ix) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- x) Gerar a sua própria formação contínua.

No que se refere ao processo educativo destacamos as seguintes habilidades/ competências: organizar e estimular situações de aprendizagem, gerar a progressão de aprendizagens, trabalhar em equipa e utilizar as novas tecnologias.

Andreucci (2012) partilha de igual opinião, ao referir que é fundamental que toda a instituição escolar participe ativamente no desenvolvimento integral do aluno. Não compete somente formá-lo a nível académico, mas também a nível afetivo e social – perspectiva holística da educação –.

Criar situações para que os alunos se sintam motivados, pelos conteúdos e/ou pelos recursos utilizados, é considerar a aprendizagem como o primeiro objetivo do desempenho do professor, a quem cabe levá-los a desenvolver comportamentos socioafetivos e morais para a construção da interação grupal solidária. As relações estabelecidas entre professor/ aluno, aluno/ aluno, família/ aluno, professor/ aluno/ família e demais participantes do processo educativo tornam-se, assim, próximas, intensas, abertas, existindo trocas afetivas favoráveis ao sucesso escolar. Estaremos a formar um cidadão crítico, capaz de pensar sobre os acontecimentos, as situações e desenvolver um pensamento divergente, consciente e ativo, capaz de combater a inércia social utilizando o seu conhecimento como ferramenta para compreender a vida e tornar-se numa pessoa mais feliz. Essa felicidade social é o que desejamos para os nossos alunos (Morin, 1999).

De acordo com DeCharms (1976) e McCombs & Whisler (1997), existem estratégias para o treino de motivação que importa serem contempladas pelos professores a fim de promovermos a felicidade social dos nossos alunos, tais como:

- existência de tarefas significativas adaptadas à idade e capacidade dos alunos;
- identificação clara dos objetivos a atingir e centrar neles a atenção dos alunos;
- uso de métodos de descoberta que explorem a curiosidade e a imaginação;
- motivação do aluno intrinsecamente;
- recurso a reforços verbais positivos e atribuição de prémios;
- atribuição de *feedback* e ajuda do aluno na sua autoavaliação;
- minimização de qualquer insucesso;
- apelo à colaboração dos alunos;
- promoção de um clima socioafetivo em grupo.

Na planificação do processo de intervenção do professor, é imprescindível ir ao encontro das expectativas, interesses e áreas fortes dos alunos, criando uma relação afetiva que minimize eventuais carências familiares. Com o passar da planificação à intervenção, importa que o professor contemple as estratégias apresentadas para que as aprendizagens se tornem significativas através da existência de um aluno motivado para o processo educativo.

Alschuler *et al.* (1970) apresentam estratégias que consideramos importante referir:

- estimulação dos sujeitos para imaginarem que executam tarefas importantes;
- favorecimento da expressão não verbal e da reflexão;
- promoção da expressão corporal através de jogos;
- exploração das respostas emocionais do sujeito;
- transmissão das experiências intensas;
- estimulação dos alunos a assumirem a mudança.

Estas estratégias são de primordial importância e têm como principais objetivos:

- fixar a meta;
- adotar um comportamento orientado para o sucesso.

As estratégias de intervenção enumeradas concorrem para a motivação do aluno para o processo de ensino e aprendizagem. Convém, pois, que o professor procure estratégias adaptadas às especificidades e características dos seus alunos, podendo a poesia desempenhar um papel crucial onde a simplicidade, a emoção e a criatividade despertam na criança interesse e motivação. A poesia oferece-se, de facto, como estratégia, na criação de relações afetivas, na exploração da imaginação e da criatividade, no favorecimento da expressão corporal; como possibilidade de motivar a criança para o processo único de aprender, de fazer e de ser (Franco, 1999).

Importa que o professor eduque para a vida, forme a criança nas suas múltiplas dimensões – estética, ética, artística, linguística, cultural –, convidando-a a participar nas atividades realizadas em espaços exteriores à sala de aula: bibliotecas, jogos florais, visitas de estudos, teatro, clube de rádio, oficina de poesia, entre outras atividades de intervenção cultural que contemplem novas práticas e outros intervenientes. Certamente, a sala de aula deixará de ser, talvez, tal como nós a compreendemos – com estrados, bancos, carteiras – e passará a ser um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa, tudo aquilo que a nossa imaginação proporcionar (Andreucci, 2012).

Em síntese, podemos utilizar a poesia como estratégia para a construção de conhecimentos; neste sentido, as temáticas poéticas reforçam essa estratégia, pois indo ao encontro dos gostos, dos interesses, das necessidades, da realidade motivam as crianças, contribuindo para aproximá-las do texto poético e através dele, desenvolver as competências linguísticas inerente ao estudo da língua: audição, leitura, escrita, oralidade.

2.1 AS TEMÁTICAS POÉTICAS

É imprescindível atendermos aos interesses, gostos, vivências e preferências das crianças para que estas se sintam motivadas para a exploração do poema.

Na poesia são contempladas diferentes temáticas que se relacionam preferencialmente com o “(...) real (a cidade, a natureza, o homem adulto, a criança); a forte presença do animal; a celebração de sentimentos como a amizade e a alegria; as sensações de perda, a nostalgia e a tristeza; a actividade lúdica, encarada a todos os níveis, (...)” (Gomes, 1993, p. 41). No que respeita à poesia para crianças, Armas (2009) constata que as temáticas mais presentes se relacionam com a natureza – plantas e animais –, bem como com a vertente social que contempla os sentimentos – alegria, tristeza, nostalgia –. Uma das temáticas mais abordadas na expressão poética – o amor –, de acordo com a pesquisa realizada, parece um pouco esquecida no que respeita à poesia para a infância. O sentimento amoroso não aparece como prioridade, embora se insira em algumas poesias para crianças. Como exemplo, apresentamos: o *Romance de D. João*, de Eugénio de Andrade; o *Reino Perdido* de Álvaro de Magalhães; ou mesmo, o *Cantar da Tila*, de Matilde Rosa Araújo (Armas, *idem*).

Segundo Bastos (1999) as diferentes temáticas abordadas na poesia relacionam-se com o mundo real. As questões sociais são exploradas através da utilização de uma linguagem simbólica com recurso a metáforas e personificações; o destaque para a presença do animal impõe-se como motivo de força maior como evidencia o *Bichos de Abril* de Carlos Pinhão

(1977); o apelo aos sentimentos aparece associado à poesia lírica, como são exemplo os poemas de Matilde Rosa Araújo; assim como o ludismo desencadeado pelo poema se relaciona com as poesias de Manuel António Pina e de Luísa Ducla Soares, repletas de situações inusitadas.

Para Jean (1995), as preferências das crianças, integradas na faixa etária dos 0-6 anos, assentam no ilógico, no puro, no livre, no jogo poético e no ritmo. A partir dos 6 anos, estas dileções diluem-se, cedendo lugar a histórias e anedotas, para as quais as crianças se encontram bastante sensibilizadas. Por conseguinte, na fase da pré-adolescência e da adolescência, os jovens encontram-se disponíveis para procurar nos poemas temáticas universais que se prendem com valores éticos, morais e estéticos – o amor, a amizade e a morte –. Como exemplo, João de Deus, Antero de Quental, Gomes Leal, Fernando Pessoa, Sidónio Muralha, António José Forte, Eugénio de Andrade, Manuel Alegre, Alice Gomes, Natércia Rocha, Sophia de Mello Breyner Andresen, entre outros, escreveram poesias destinadas aos mais novos. Destacamos, ainda, Matilde Rosa Araújo como uma das vozes mais singulares da poesia portuguesa dirigida a crianças.

Outra autora, inscrita no grupo de autores dos anos 60, é Luísa Ducla Soares, que direciona as suas produções poéticas para as crianças, sendo que o jogo se assume como matriz estruturante, ou seja, como a base transversal para toda a recriação poética. As composições, geralmente pautadas por versos curtos, integram temáticas como a família e as brincadeiras. Temos o exemplo do *Abecedário Maluco* baseado na estrutura da lírica tradicional – predomínio da quadra e da rima cruzada –, onde encontramos diferentes poemas. Já António Torrado, da mesma geração, utiliza com frequência o humor. De gerações posteriores, a partir dos anos 70, encontramos Alice Vieira, Álvaro Magalhães e José Jorge Letria. Temáticas como a natureza, os animais e a família são destacadas nas suas obras. Com o passar do tempo observamos um cuidado acrescido pelo aspeto gráfico e pelo aspeto artístico, ou seja, as cores, a disposição textual, por exemplo, requerem uma atenção especial por parte do poeta. A vertente lúdica é igualmente considerada, permitindo aos leitores/ouvintes a recriação dos textos poéticos. Na escrita criativa e na pedagogia da poesia afirma-se Teresa Guedes como uma das mais originais poetisas portuguesas contemporâneas. A poetisa trabalha a palavra em termos visuais e gráficos, sonoros e semânticos.

No universo infantil, a natureza, a família e a escola são contempladas com vista a integrarem o espaço físico e social, isto é, como temáticas que permitem a melhor integração da criança na sociedade e compreensão das relações e comportamentos sociais. De igual modo, são abordadas questões humanas como a amizade e a alegria em que valores éticos, morais, afetivos e axiológicos são explorados através de poemas. A liberdade e diferentes formas de estar no mundo são outras temáticas a contemplar na poesia para as crianças. A poesia contemporânea tem retomado algumas experiências das vanguardas como o caligrama, o poema em prosa e incursões na área do haiku. A construção de textos, geralmente breves, a repetição, a vertente sonora, os jogos rimáticos viabilizam a criação de novos signos linguísticos e de novas realidades (Gomes *et al.*, 2009). As características únicas da poesia tornam-na numa das tipologias textuais mais atrativas para a criança, em que as suas particularidades facilitam o uso e a exploração da dimensão lúdica e criativa da linguagem, a

memorização dos poemas, a interpretação musical e a recriação corporal, forjando as diferentes áreas do conhecimento.

É, pois, importante que as áreas fortes – áreas em que a criança manifesta interesse e apresenta mais aptidão – sejam exploradas, as vivências contempladas, a predisposição emocional considerada a fim de viabilizarmos às crianças a sua participação ativa, efetiva e consciente na sociedade. Para isso, é imprescindível explorarmos poemas que apresentem temáticas significativas para as crianças para que a construção de conhecimentos se torne duradoura e útil para o seu desenvolvimento holístico (Duborgel, 1995).

2.2 O POEMA: UMA NOVA VISÃO DA REALIDADE

Un gran poema no se limita a describir las cosas, ni tampoco a enumerarlas; más bien las inventa o las reconstruye, las saca de la oscuridad y las transforma. Un gran poema no es el inventario de un tesoro, sino una forma de desenterrarlo.

Prado (2000, pp. 9-10)

O poema não descreve, mas sim inventa, reconstrói, transforma as diferentes realidades, criando algo novo e diferente. O poema transforma o leitor, alude a múltiplas interpretações da realidade e apresenta características únicas que o diferenciam de outros estilos, por exemplo, da narrativa. No que concerne à organização estrutural e funcional, qualquer poema se constitui, organiza e configura de acordo com três grandes princípios:

- o princípio da repetição;
- o princípio da capacidade de significar;
- o princípio da comunicação.

No que ao princípio da repetição diz respeito, a componente métrica – o verso – apresenta-se estável; a componente rítmica – pausas, rimas – tem variáveis e caracteriza-se por uma dimensão sintática do texto. O princípio da capacidade de significar apresenta uma dimensão semântica do texto – tudo na poesia tem sentido independentemente da extensão e da complexidade do texto poético. Por último, o princípio da comunicação reflete uma dimensão pragmática do texto poético, uma vez, que não se encerra em si mesmo e promove a interação cultural e artística constituindo-se como um ato de criação autor-poeta, como uma obra de arte quando é lido pelos leitores (Baptista, 1995).

Como refere Jorge (cit. por Silveira, 2006, p. 38),

O poema ensina a cair
sobre os vários solos
desde perder o chão repentino sob os pés
como se perde os sentidos numa

queda de amor, ao encontro
do cabo onde a terra abate e
a fecunda ausência excede

até à queda vinda
da luta volúpia de cair,
quando a face atinge o solo
numa curva delgada subtil
uma vénia a ninguém de especial
ou especialmente a nós uma homenagem póstuma.

Para o autor, o poema ensina a cair, no sentido de despertar no leitor todos os sentidos, fazendo mesmo perdê-los; insurge no mundo da imaginação, da fantasia, do irreal. Em seguida, após essa queda o leitor “atinge o solo”, ou seja, a realidade, e emerge um novo ser – repleto de sentimentos, de sensações, de amor –.

Segundo Bou (2001), o poema apresenta-se como o produto da poesia, o *corpus* – uma obra, uma criação do espírito e um ato de criação –. A sua forma escrita, a sua configuração gráfica, a brancura da página, a disposição espacial sobressaem aos olhos de quem lê. A margem branca e a distribuição gráfica transmitem o silêncio que distingue a poesia de outras tipologias textuais.

O poema encerra em si um objeto artístico que promove a comunicação entre o movimento de escrita e a leitura realizada pelo autor/ leitor, comunicando a emoção e aludindo a um prazer estético. O suporte concreto da poesia – o poema – transmite sentimentos, sensações, pensamentos e, na poesia atual, permite a formação de imagens. Estas imagens formam-se a partir do uso de metáforas e em virtude da existência do ritmo. Não existem imagens sem ritmo, uma vez que o ritmo e a imagem permitem assegurar a sobrevivência do poema (Baptista, 1995). Também para Núñez Ramos (1998) cada poema é uma imagem, uma metáfora, uma asserção imaginária.

Numa perspetiva semelhante, Cortez (2007) apresenta o poema como o suporte concreto da poesia, que se efetiva simultaneamente como um processo e como um produto. Processo, porque se encontra sempre inacabado, pois o seu discurso jamais será concluído cabendo a cada leitor descobrir o(s) sentido(s) e construir outro conforme a(s) sua(s) vivência(s); produto, em virtude do artefacto concreto apresentado aos leitores de poesia. Nesta certeza, o autor (Cortez, *idem*, p. 191) refere que “(...) a ideia da Poesia, da actividade poética, leva à construção dum universo conceptual que tende à total abstracção do mundo concreto, como se tudo se apagasse para só haver o mundo do texto, o mundo do poema; (...)”

No poema as palavras assumem novos valores, diferentes significações, visto que os poetas utilizam vários termos linguísticos. Os poetas juntam conceitos arcaicos, produzem palavras novas, com vista a provocarem a capacidade onírica – sonho, imaginação – (Reis, 2008). Para Pfeiffer (cit. por Bou, 2001, p. 30), os poemas são composições, geralmente perfeitas, como o autor testemunha

(...) en cada uno de los sonidos y en cada onda de tensión, en la forma musical del conjunto, en este todo que vibra de ritmo y resuena de melodía, va fundido, íntima e inseparablemente, un adentro, un contenido, un clima espiritual; imaginar una alteración en la forma, aunque solo fuera en la minucia más insignificante, es imaginar alterado también el contenido.

Nesta linha, Paz (cit. por Azevedo, 2006, p. 48), refere que

O poético é a poesia em estado amorfo: o poema é a poesia que se ergue. [...] O poema não é a forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é o organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa.

Nesta perspetiva, o poema é poesia e resulta das palavras que revelam o encontro do ser humano com a poesia; são as palavras que transmitem a consubstanciação do encontro ser humano/poesia. As palavras têm em si a poesia e a poesia consubstancia todas as produções culturais de natureza artística. A poesia manifesta-se por meio do poema fazendo-o emergir na articulação entre palavras, sons, ideias, articulação essa conducente à expressão de uma emoção, de um sentimento (Bou, 2001).

Perspetiva semelhante é partilhada por Rosa (1979), ao apresentar o poema como a expressão de um acontecimento. O poeta cria algo de novo, novas relações entre as palavras, e transforma a visão do mundo através da sua representação do real. A linguagem renova-se na ação poética, uma vez que esta se assume como o meio de ação. Escrever um poema consiste na expressão de sentimentos, ideias e realidades em que a poesia aparece como um jogo de palavras. Segundo Núñez Ramos (1998), a poesia não é somente o poema, embora seja a forma mais comum de a identificar. Como afirma o autor (*idem*, p. 11)

El poema es el resultado de una actividad, la del poeta, y el estímulo para otra actividad, la del lector; si hemos de asignar un emplazamiento a la poesía sin duda este estará en la actividad que se plasma en el poema o que el poema promueve; fuera de ahí el poema es materia inerte que carece de verdadera existencia.

O poema surge, pois, como resultado verbal da conduta que exterioriza o pensamento e a emoção, concretizando a *poïesis*, através da sua estrutura sonora, articulatória e de expressão oral; é o resultado da atividade da escrita do poeta e estimula para a atividade do leitor. Estas duas atividades – a do poeta e a do leitor – permitem ao poema assumir a sua identidade.

De acordo com Gebara (2002) existem dois níveis que promovem a asserção do poema: o nível fonético e fonológico e o nível sintático. Estes níveis são caracterizados pelos seguintes padrões:

Nível fonético e fonológico	Nível sintático
<ul style="list-style-type: none"> – Contacto da criança com o mundo estabelece-se a partir do seu corpo através das sensações; – Leitura de poemas pelo recurso a gestos e a vozes que permitem a libertação da expressão corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> – Os poemas infantis organizam-se de acordo com a faixa etária da criança; – A distribuição dos caracteres na folha (ex.: momentos de mudança de linha num determinado ponto) contribui para a perceção do poema; – As letras maiúsculas atraem mais facilmente as crianças; – A distribuição da ilustração desempenha um papel crucial (os desenhos persuadem a criança na leitura do texto); – A relação promovida entre os desenhos e o texto persuade a criança para a sua interpretação.

Tabela 3 - Os níveis de poesia

Com base na leitura do quadro acima apresentado, observamos que embora não exista uma receita única para a produção de poemas, estes obedecem normalmente às regras/premissas apresentadas, no sentido de levar a criança ao contacto com o mundo, sobretudo no que concerne à leitura e à produção de poemas (Bastos, 1999).

A sua estrutura gramatical relaciona-se com uma função artística, em que a imaginação, a criatividade e o sentido estético se constituem naturalmente nesta tipologia textual (Lotman, 1970). Tendo em conta as características da poesia, não é nossa intenção que todas as crianças sejam poetas, mas que a descubram, que despertem para a expressão das suas fantasias, desejos e emoções; que sintam e se sensibilizem para a comunicação que se impõe através da exploração da poesia, contribuindo assim, para que a poesia apareça como uma “(...) forma de comunicação com o mundo” (Averbuck, 1986, p. 671).

Em síntese, o poema apresenta uma nova visão da realidade tendo em conta as suas características – mancha gráfica, melodia, verso – que o distingue de outras tipologias textuais. Com efeito, a presença das rimas constitui uma das características mais comuns no poema, individualizando-o, e atraindo a criança pela sua exploração.

2.2.1 As rimas infantis

Quando
Uma palavrinha
Encontra
Uma irmãzinha
Ou uma prima,
Isso se chama
Rima.

Lalau & Laurabeatriz (2007, p. 7)

Na sala de aula, no recreio da escola, em casa, na rua, as rimas infantis impõem-se como estratégia educativa, como contributo para a formação da criança em múltiplos aspetos – sensibilidade, arte, afetividade, motricidade (Nogueira, 2011). As rimas infantis,

perspetivadas como uma forma de expressão da poesia oral, desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem. As rimas, de acordo com Costa (1992), assumem múltiplas funções, entre as quais:

- a *sociológica/ pedagógica*: aparece como fator de coesão e de correção de certos erros do grupo permitindo testar a capacidade individual e social dos alunos;
- a *psicológica*: consiste na forma da criança se afastar do mundo dos adultos e de encontrar mecanismos próprios de intercomunicação;
- a *compensadora*: assume a possibilidade da exploração dos sentimentos e situações do acaso, estimulando a memória;
- a *psicolinguística*: influencia o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem – rima, aliteração, ritmo, melodia;
- a *lúdica*: instrui, educa e dá prazer – o prazer de brincar com as palavras, de exprimir as emoções, sentimentos, sonhos e fantasias, a aprendizagem da dimensão poética da própria linguagem e da própria existência;
- a *personalizadora*: promove a liberdade e atribui identidade ao jovem criador;
- a *produtiva*: consiste num trabalho do criador de poesia;
- a *ético-moral*: transmite valores – positivos e negativos;
- a *catártica*: o poeta liberta os instintos de uma forma espiritual e sentimental;
- a *artística*: traduz-se na inserção no mundo das artes – visual e tecnológica.

As rimas, relacionadas com a vertente estética, lúdica e linguística, não deixam de parte as relações sociais, contribuindo para uma melhor integração do indivíduo na sociedade. A interiorização de modelos comportamentais e de uma modalidade codificada permite à criança socializar e conviver com os seus pares por intermédio das rimas de jogo, como são exemplo: a cabra-cega, as cantigas de roda ou as lengalengas. As rimas infantis, por um lado, permitem o acesso da criança ao conhecimento e às tradições através da comunicação de texto (de textos curtos a criança passa para textos formal e semanticamente mais complexos); por outro lado, apresentam-se como um ato estético com uma estreita ligação com a linguagem poética (utilização da palavra como objeto, com a possibilidade do significante suplantar o significado e produzir literariedade) (Sarmiento, 2000). O seu carácter lúdico e pedagógico permite-lhes serem utilizadas como estratégia para a exploração dos conteúdos programáticos, ou por si só, como meio para desenvolver as funções enumeradas, indispensáveis para a formação de um cidadão ativo, crítico e consciente.

Se, por um lado, a oralidade permanece escondida no corpo de cada pessoa, por outro, as linguagens verbo-musical e corporal despertam na criança o desejo pela poesia oral. Segundo

Pinto (1999), o contacto da criança com a poesia em idade pré-escolar e com as rimas encontra-se associado a um melhor desempenho a nível da leitura e da escrita. O texto poético permanece no seu *status* quer pela presença da rima, quer pela sua ausência. A obrigatoriedade da rima não é condição neste tipo de texto. No entanto, importa que as rimas infantis sejam exploradas pelo adulto/ professor de forma dinâmica e flexível. Para Aristóteles (cit. por Nogueira, 2011, p. 2) a “(...) linguagem da poesia é uma linguagem de ritmo”, atribuindo às rimas infantis um papel de “principal elemento estruturador”.

Caraterizadas pelo humor e pela estreita relação com o quotidiano, as rimas infantis apresentam múltiplas vantagens no desenvolvimento holístico da criança: sensibilidade estética, construção do imaginário, aprendizagem da língua, aperfeiçoamento da gramática implícita, estimulação da memória, entre outras potencialidades. As rimas infantis consistem na “(...) percepção e conhecimento de si próprio”; assim como, se relacionam com “(...) a festa da poesia, da comunicação e da liberdade afectiva, a explosão carnavalesca de energias interiores essenciais à vida” (*idem*, p. 19). Com efeito, facilitam à criança a exploração das suas capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas e sociais, comunicando com os outros, a nível sonoro e corporal, e exteriorizando o seu ‘eu’. É aconselhável que o contacto com as rimas infantis sejam mediadas pelo adulto, abertas a novas potencialidades do uso da linguagem: a linguagem/ o corpo, ou seja, a utilização da linguagem verbal e da linguagem não-verbal. A “magia da palavra artística”, o “encontro lúdico-afectivo e cognitivo” propulsionados pelas rimas repercutem-se no saudável crescimento corporal da criança. Isto porque as rimas aliam a dimensão pedagógica à dimensão lúdica (*idem, ibidem*).

Para Bastos (1999), as rimas infantis, património da poesia oral, persuadem a criança para o seu uso, tendo por sustentação a vertente lúdica, a curta extensão, a repetição constante, o ritmo e a sonoridade, aspetos particulares que envolvem a criança de forma mais imediata com a poesia. As rimas constituem uma referência fonética e semântica que permite estabelecer analogias entre as palavras (Jean, 1995) e construir novos sentidos, dando realce à conotação em detrimento da denotação.

Atualmente, a rima tem tendência a desaparecer, uma vez que a preferência recai na utilização de versos livres, ou seja, versos que se afastam das caraterísticas do verso regular, da métrica tradicional, que utilizam o ritmo natural da fala, podendo apresentar musicalidade. No entanto, a rima tem sobrevivido às revoluções linguísticas predominando ainda na poesia escrita de inúmeros poetas (Jean, *idem*).

Com base num estudo realizado por Calkins (2002), que se centra na poesia para crianças, a necessidade do recurso à rima encontra-se presente na produção de textos poéticos: “A gente perde a cabeça; tudo o que se consegue pensar é em rimar as palavras” (Calkins, *idem*, p. 340). Isto porque, quando produzimos textos poéticos procuramos espontaneamente rimar as palavras, relacionando-as entre si e, assim, criando uma relação harmoniosa e divertida entre elas. As rimas aparecem associadas a momentos lúdicos e de prazer. Porém, questionamos:

- Qual a relação das rimas infantis com as áreas curriculares?

De acordo com Costa (1992, p. 135) as rimas infantis “(...)”: dado que desempenham uma função lúdica, psicológica, psicolinguística e sociológica, não as devemos proibir, mas antes incentivar o seu uso por parte das crianças”. Para a autora, as rimas infantis desempenham funções imprescindíveis para o desenvolvimento holístico da criança, como já tivemos oportunidade de enumerar; assim sendo, estas funções podem ser desenvolvidas a nível das áreas curriculares. É nas Expressões e na Língua Portuguesa que as funções acima identificadas são mais visíveis. A sua presença relaciona-se preferencialmente com a Língua Portuguesa – iniciação à poesia, apropriação da linguagem escrita, leitura e gramática; a Expressão e Educação Musical – colocação da voz e exploração vocal; e a Expressão e Educação Físico-Motora – gesto, coordenação motora, orientação espacial. Com menos relevo aparecem as áreas curriculares de Estudo do Meio e da Matemática em que a sua presença se verifica nos conteúdos explorados pelas rimas.

Em síntese, as rimas infantis contribuem para o desenvolvimento holístico da criança. Com efeito, de acordo com Coelho (cit. por Costa, *idem*, p. 135)

(...) quando as primeiras rimas se fixam na sua memória [da criança], tem matéria nova para o jogo: brinca com as rimas. O ritmo, a consonância são aqui muito, se não o principal. Ao mesmo tempo, opera-se no espírito da criança a distinção da linguagem do jogo, a rima, da linguagem da praxe da vida, a prosa. É uma iniciação no mundo da arte.

As rimas infantis permitem à criança a iniciação ao mundo da arte, constituindo-se como uma estratégia de carácter lúdico e pedagógico na aproximação da criança ao(s) saber(es); por exemplo, através de bibliotecas, de visitas de estudo, de jogos florais, de teatros, de clubes de rádio e de oficinas de poesia. A abordagem das rimas em contexto escolar ocorre por intermédio da oralidade – diálogo, canções, jogos – ou pelo recurso à escrita – manuais escolares, jornal – juntamente com a exploração de características da poesia – verso, ritmo, metáfora e métrica.

2.2.2 O verso, o ritmo, a metáfora e a métrica

Um verso não espera
quase te ignora
Escoa-se por entre os dedos
artríticos inúteis
Um verso não espera
apenas voa
Quando nem a breve sombra se vislumbra
ficam apenas sobre a mesa branca
pequenas pedras de arestas aguçadas
vestes de um luto desmaiado
que um vento desmedido levará.
Mésseder (2000, p. 9)

O verso, o ritmo, a metáfora e a métrica são algumas das características que tornam a poesia numa linguagem única, inconfundível, repleta de simbolismo e de emoção.

Iniciando com o verso, de acordo com Jean (1995) e Couto (2007), a sua génese provém da palavra latina – *versus* –, que significa paralelismo, sulco ou linha em que as linhas paralelas caminham lado a lado sem nunca se encontrarem. As linhas caminham em busca de um infinito que corresponde à capacidade criativa do homem e à libertação do pensamento humano. O produtor/ leitor de poesia cria para lá da realidade através da utilização de palavras de forma original. Assim sendo, o verso apresenta uma distribuição gráfico-visual muito particular, facilmente identificável, em que as linhas nunca se encontram permitindo múltiplas interpretações acerca do seu conteúdo.

A poesia é esta “(...) actividade de escrita por intermédio da qual se alinham linhas paralelas até cobrir uma superfície onde germinarão sentimentos, emoções, visões, etc.” (Jean, 1995, p. 60). A poesia apela aos sentidos e às emoções por meio da sonoridade e do ritmo (Bastos, 1999).

Aliado ao verso aparece o ritmo da poesia, que se apresenta como um jogo de palavras que rimam, atribuem som ao texto, parecem ter música e permitem refletir acerca dos suportes de aprendizagem. O ritmo relaciona-se com a dimensão lúdica promovendo a memorização, a entoação, a progressão sonora, a clareza vocal, bem como colmata alguns vícios e dificuldades linguísticas (Guedes, 2002).

Em África e na América Latina – a poesia impõe-se como “(...) uma manifestação vocal que atravessa todo o corpo e é acompanhada de danças, gesticulação e mímicas” (Guedes, *idem*, p. 67). Encontra-se associada ao ritmo; a dimensão corporal, a lúdica, a afetiva e a mágica no ser humano são promovidas através da poesia.

Se pensarmos no nascimento da criança, encontramos de imediato uma estreita relação com o ritmo. A vida intra-uterina da criança é uma vida rítmica, por exemplo, quando perceciona o bater do coração da mãe. A primeira aprendizagem do mundo, do outro, é o ritmo. Portanto, quando o próprio coração dela começa a bater, ela descobre que o diálogo com as pessoas se promove através do ritmo: o da mãe que contrai e o da criança que avança.

Primeiro o coração do outro, depois o coração da criança a jogar com o da mãe ao desafio. Em seguida, o parto torna-se num ‘baile’ rítmico, e quando ela nasce leva uma palmada com vista à aquisição de um terceiro ritmo – a respiração –. Sem respiração a criança não vive. A criança nasce sob o signo do ritmo e a entrada na vida promove-se através do ritmo do mesmo. Sem ritmo não se entra na vida. O ritmo é um princípio de vida; encontra-se ligado aos organismos vivos (Núñez Ramos, 1998). Isto significa que, desde muito cedo, começam a desempenhar um papel crucial no desenvolvimento holístico da criança, as canções de embalar, os jogos rítmicos, as lengalengas que se tornam nas primeiras linguagens da criança. Ela gosta de ouvir mesmo que não entenda (Bou, 2001). Retomamos a este propósito Aristóteles (cit. por Jean, 1995, p. 18) quando propõe a seguinte relação entre a poesia, o ritmo e a *mimesis*:

Descobrem-se duas causas na origem de toda a poesia e ambas se devem à nossa natureza. A tendência para a imitação é instintiva no homem desde a infância... é por seu intermédio que todos sentem prazer. A prova visível é fornecida pelos factos: dos objectos reais que não podemos olhar sem dor, contemplamos com prazer a imagem mais fiel [...]. Como a tendência para a imitação faz parte da nossa natureza, tal como o gosto pela harmonia e pelo ritmo (quanto aos versos compreende-se que façam parte dos ritmos), no início, os homens mais aptos pela sua natureza a estes exercícios criaram pouco a pouco a poesia com as suas improvisações.

O ritmo visa apelar para a ritmicidade ligada ao corpo “(...) desencadeando uma linguagem única, aprazível e inconformada que ganha vida no âmbito da poesia. É, nesta vertente que a poesia urge como um meio para apelar para a realidade” (Jean, 1995, p. 19). O ritmo desperta a emoção poética e contribui para a sonoridade do poema apelando para o sentido estético promovido pela poesia (Bou, 2001). Para Ramos (2005, p. 65)

(...) a atracção da criança pelo texto poético começa muito antes da alfabetização e do conhecimento do que é a poesia e verifica-se sobretudo através da sua vertente sonora e rítmica. Um ritmo de linguagem que desencadeia geralmente uma ritmicidade ligada ao corpo.

A emoção poética, a sonoridade e a subjetividade são justificadas pelos poetas e filósofos através de uma linguagem simbólica que interpreta a realidade – a metáfora. A metáfora “(...) está sem dúvida no centro do problema levantado por toda a poesia e não podemos pretender abordar o estudo do discurso poético sem a encontrar” (Cosem, 1980, p. 157). Esta figura de estilo apresenta duas funções: a função retórica e a função poética. No que respeita à função retórica, esta apresenta-se como um elemento persuasivo que procura provar alguma realidade ou alguma «incerteza» por via de técnicas subtis e até sofisticadas. A função poética, ligada à realidade, é apresentada sob o intermédio da *mimesis* – imitação/ representação da realidade –, ações, ficções e fábulas. Nesta função, não se pretende provar nada, somente aludir para alguns fenómenos inscritos na realidade circundante (Cosem, 1980).

Desta forma, Duarte (2006, p. 73) refere que

(...) a metáfora apresenta-se muitas vezes como uma boa solução, a única saída conveniente, um modo aceitável, reconhecível, de dizer o texto, sugerindo-o como outro algo que lhe serve não como termo de comparação, mas de intersecção. (...) existem dois planos: o plano do real (...), e o plano de evocado (...).

Igualmente, Bally (cit. por Cosem, 1980, p. 166) já havia reconhecido que

A metáfora não é mais que uma comparação em que o espírito confunde num só termo a noção caracterizada do objecto sensível tornado ponto de comparação. As metáforas são devidas ao facto de se ver acertadamente e de se raciocinar erradamente: preguiça de pensamento e de expressão.

Na prosa, a metáfora apresenta-se como um “longo texto maçudo”. Na poesia aparece como um texto repleto de “estruturas fonéticas originais”, de comparações e de imagens que invadem o leitor de um sentimento de motivação, entusiasmo e plena vivência deste texto aliciante (Jean, 1995, p. 30). A poesia apresenta uma densa linguagem metafórica conducente à imaginação de lugares e objetos que o leitor cria por intermédio de imagens facilitando o alcance da poesia.

O recurso à repetição de palavras, ideias e expressões é constante na poesia para crianças. A repetição impele na criança a prática da recitação, bem como o recurso às mnemónicas; também apela para o encantamento sugerido pela beleza inigualável do poema que explora uma ideia, uma frase, um pretexto. Nesta linha de pensamento, a repetição promove a aprendizagem da leitura, visto que consolida a interiorização e a compreensão de textos (Gomes, 1993).

Com efeito, aparece a métrica aliada à metáfora e ao ritmo. Segundo Guedes (1993), as estruturas fónico-rítmicas e métricas constituem-se, comumente, associadas à dialética: poesia-corpo e poesia-memória, quer no que respeita à função lúdica, quer no que concerne à função mnemónica. Neste sentido, para Couto (2007), existe uma grande discordância entre a métrica e a estrutura sintática; fundamenta o autor esta discordância remetendo para a métrica e a estrutura sintática e a sua presença, de forma consciente e refletida, como alude Alberto Caeiro, heterónimo de Fernando Pessoa (1993, p. 42):

Não me importo com as rimas. Raras vezes
há duas árvores iguais, uma ao lado da outra.
Penso e escrevo como as flores têm cor
mas com menos perfeição no meu modo de exprimir-me
porque me falta a simplicidade divina
de ser todo só meu exterior.

Olho e comovo-me,
comovo-me como a água corre quando o chão é inclinado.
E a minha poesia é natural
como
levantar-se vento...

Para o poeta, a poesia ocorre de forma natural e espontânea como a expressão de emoções, sentimentos, realidades, vivências; não existe a preocupação pela rima, pelas estruturas fônico-rítmicas e métricas acontecendo de forma intuitiva e natural.

Contrariamente, Guiraud (cit. por Jean, 1995, p. 62) afirma que:

O poema em verso é um discurso metrificado, ou seja, no qual as divisões naturais da linguagem, frases e proposições, se desenvolvem no quadro de uma segmentação prosódica fixada por regras. Deve insistir-se nesta correspondência entre a sintaxe e a métrica, que é certamente mais ou menos rigorosa segundo os casos e os sistemas, mas cujas variações respondem a liberdades codificadas ou a efeitos de estilo particular.

Para o autor, o poema é um discurso metrificado pois apresenta divisões que ocorrem de acordo com regras fixadas da prosódica ou mesmo tendo em conta o estilo particular do poeta. Com efeito, no poema existe a preocupação pela métrica, ou seja, pela medida do verso, para que o poema se torne mais apelativo para o leitor. Reverdy (cit. por Jean, *idem*, p. 53) reflete sobre esta preocupação

A poesia de quem escreve é como o negativo da operação poética, e o positivo encontra-se no leitor. Só quando a obra assumiu todos os seus valores na sensibilidade do leitor é que pode ser considerada como realizada, à semelhança da imagem fotográfica fixada na prova, com a diferença que essa imagem na alma do leitor não é vista por ninguém. Eis porque não é ao poeta escritor que cumpre falar, mas sim àqueles que o lêem.

A poesia é, pois, um discurso que provoca múltiplos sentimentos na pessoa que lê, que provoca diferentes interpretações e que possibilita a adoção de uma nova visão sobre a realidade. A poesia caracterizada por versos, rimas, metáforas, ritmos, métrica, torna-se visível num *corpus* – o poema –, que lhe dá vida e lhe confere a sua existência.

2.3 A POESIA NA ATUALIDADE

Os poetas da atualidade, são de todo o Mundo. Seres íntimos, precários, efêmeros, frágeis embora grandiosos enquanto criadores de linguagens de beleza, de transcendência.

Baptista (2012, p. 50)

Para o autor, os poetas são de todo o mundo, pois é através dos meios de comunicação social que a poesia é difundida e chega a todos nós com relativa facilidade, assim como a globalização possibilita aos poetas terem conhecimento doutras realidades e vivências; os poetas são seres que escutam o seu íntimo, partilhando as suas vivências e sentimentos apelando à emoção do outro, levando-o também ao intimismo; frágeis, porque exteriorizam os seus sentimentos, emoções e fragilidades no poema; grandiosos, pois são criadores de

linguagens de beleza, inovando, criando, transformando e viabilizando a evolução linguística, cultural e social, convidando o ser humano à instrospeção.

Como já tivemos oportunidade de referir, a poesia é reflexo do íntimo do sujeito, do social, do mundo e possibilita ao ser humano compreender-se, compreender a sociedade e a realidade circundante. O discurso poético assume-se como o veículo das vivências sociais no que respeita às diferentes temáticas que ao ser humano dizem respeito: amor, amizade, injustiça, violência, natureza (Mesquita, 2002).

Como refere Coelho (1944, p. 9), a criança, pela sua natureza, encontra-se mais próxima do adulto e das fontes da poesia, pois “(...) o contacto com a criança pode reformar o homem, restituir-lhe o dom da visão original e desinteressada, torná-lo mais puro e mais capaz de comungar nos outros e nas coisas. A criança está mais perto das fontes da poesia”. Contudo, observamos a valorização da componente teórica face à dimensão estética. A este propósito, Torrado (1990) afirma que o desinteresse das crianças pela poesia se encontra visível nos adultos, repercutindo-se nos mais jovens. É por este motivo que o autor (*idem*, p. 20) infere que

(...) entre as múltiplas solicitações que, nos nossos dias, rodeiam a criança, a poesia não ocupa um lugar privilegiado. Mas a culpa não será dela, criança, nem dela, poesia. Centrifugando de si o que lhe não for prestadio, a criança, ancorada na imediatez dos seus interesses, atraída por qualquer luzeiro e desmunida de experiência, não se resguarda das solicitações deletérias que lhe aproveitam a disponibilidade.

Confirmamos a ideia expressa de que a poesia não ocupa um lugar de destaque nas preferências manifestadas pela criança que, por influência das práticas pedagógicas em curso, procura um interesse imediato. Esta realidade pode ser reflexo da ausência de sensibilização dos adultos – pais e professores – para a poesia, e da falta de incentivo daí decorrente, condiciona certamente a vivência da poesia nas crianças. Para Magalhães (1999) as crianças são sensíveis ao carácter livre potenciado pelo jogo poético, embora as práticas pedagógicas bloqueiem a sensibilidade inata da criança.

Na nossa opinião, as crianças encontram-se sensibilizadas para a poesia e esta faz parte das suas preferências; a dificuldade apresenta-se, muitas vezes, devido à falta de experiências que têm a nível de poesia – audição, leitura, jogos –. O recurso aos pictogramas, preconizado por García (2008), é um exemplo de possíveis formas de levar as crianças a estarem mais próximas da poesia, sendo de grande utilidade para o ensinamento/ aprendizagem de competências comunicativas, através das quais o adulto/ professor pode relacionar distintos aspetos da oralidade, da leitura e da escrita, bem como da área de expressões, nomeadamente da Expressão Plástica. Os pictogramas, abaixo apresentados, são atrativos para as crianças, não somente pela sua apresentação visual, mas inclusive, pela articulação entre as palavras e as imagens que suscitam o interesse das crianças para a sua exploração.



Figura 5 - Exemplo da utilização de pictogramas

Os pictogramas aliam a palavra à imagem visando essencialmente:

- melhorar a atenção e a motivação;
- simular estratégias através de esquemas;
- ajudar na compreensão leitora fornecendo organizadores gráficos, quadros;
- ajudar a construir conceitos e a partir deles sentido(s) com base na(s) relação(ões) entre eles estabelecida;
- representar visualmente sequências e estruturas verbais e literárias;
- sintetizar informação;
- articular a memória verbal e a memória icónica (vocabulário ilustrado).

Assume, pois, um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, pois captam a atenção da criança através do seu aspeto gráfico e visual, levando-a à construção de aprendizagens significativas.

A escola não tem o dever de formar crianças-poetas, nem tão-pouco, crianças-prodígio. Cabe-lhe despertar nas crianças o gosto pela poesia, a vontade de acreditar na criação infantil e na formação de bons leitores – sensíveis, críticos e reflexivos –, seres humanos interventivos nas comunidades em que vierem a integrar-se. A atribuição de um lugar de destaque à poesia nesta época difícil que atravessamos – crise financeira e axiológica –, constitui-se numa estratégia de valor que contribuirá para inverter a situação que Magalhães (1999, p. 12) reporta na passagem transcrita:

Abandonada, órfã, a poesia deixou de fazer parte das nossas estruturas sociais e dos nossos quadros de vida, apesar de nos oferecer uma única e insuperável visão, conhecimento e sentimento do mundo e de pôr a nossa mente em harmonia com as imagens primordiais. A poesia é a educação da delicadeza na percepção do mundo, (...), uma reeducação para a simplicidade que nos ajuda a reaprender a olhar o que já mal vemos, a ouvir melhor o que já esquecemos, a dar atenção aos seres mais banais, (...).

Como constata o autor, a poesia possibilita ao ser humano perspetivar a vida com sensibilidade e beleza; a simplicidade da poesia dota-o de conhecimentos e sentimentos que somente a sua utilização proporciona. Porém, o afastamento da sociedade da poesia condiciona a sensibilidade do ser humano. Secundando Franco (1999, p. 56) importa sublinhar que,

No fundo, é a aridez dos adultos a alastrar às gerações mais novas. Numa vasta faixa etária em que se reúnem as condições ótimas para uma sementeira de valores culturais e éticos imprescindíveis para uma sociedade humanizada e para o despertar de uma sensibilidade que assegure o respeito por esses valores humanistas, visando uma cidadania lúcida com ideais estéticos próprios, assiste-se, (...), à proliferação de um individualismo insensível e brutal, de costas viradas para a imaginação e para a criatividade.

A poesia encontra-se esquecida na sociedade, sendo ignoradas as suas potencialidades para formar a sensibilidade da criança, a educação da delicadeza no olhar sobre o mundo e para veicular valores culturais e éticos, procurando a criação de uma cidadania consciente em que os seus indivíduos promovam uma interação social saudável e desenvolvam a criatividade e a imaginação. Em pleno século XXI, embora a poesia se encontre visível em diferentes meios de comunicação social, em alguns manuais escolares, a sensibilização para este tipo de texto é reduzida, por vezes esquecida e mesmo ignorada. Ao mesmo tempo que desperta sensibilidade para os valores humanistas, importa que a escola promova ideais estéticos e de cidadania, fomenta a imaginação e a criatividade, já que nos dias de hoje nos deparamos com um ‘individualismo insensível e brutal’, dominado pela técnica, pelo ‘exato’, espaços onde a subjetividade não tem hipótese de emergir e se manifestar – o sujeito passa, pois, a mais um ‘objeto’.

Hoje em dia, segundo Rechou *et al.* (2009), é a música, o jogo e o conto que prevalecem e se destacam, uma vez que educadores e alunos lhes atribuem maior destaque no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o lado poético da música é uma mais-valia para uma vivência mais efetiva do género literário lírico. Recentemente, o aparecimento da ciberpoesia, que assume um papel cada vez mais pertinente, alia a poesia às novas tecnologias – internet – despertando na criança o interesse pela sua descoberta e exploração. E, é aqui, que a poesia visual assume particular relevância na comunicação cibernética, uma vez que reúne elementos icónicos – símbolos gráficos, fotos, desenhos e palavras –. A poesia assume-se verbo-visual já que aliando a palavra à imagem, capta a atenção da criança pela sua disposição gráfico-visual,

pela diferença de associação entre as palavras e pelo poder persuasivo da imagem (Fernandes, 2011).

Nesta linha de pensamento, é necessário que a escola atribua valor à dimensão estética, visual e artística, formando a criança para os valores, sensibilizando-a para a arte, formando-a a nível pessoal e interpessoal, permitindo-lhe a adoção de uma visão mais sensível e compreensiva do mundo conducente à sua integração na sociedade (Magalhães, 1999).

2.3.1 A poesia nos meios de comunicação social

A poesia, como a concebo, será até ao fim essa parte entre mim e o Mundo, entre ontem e hoje, entre nunca e sempre.

Baptista (2012, p. 48)

Partimos neste momento da ideia expressa pelo autor, ou seja do reconhecimento de que a poesia relaciona o poeta com o mundo, estabelecendo ligações entre o passado e o presente, entre o nunca e o sempre; articula o fracionado, o disperso, procurando o todo, com vista a promover uma visão holística da realidade.

Franco (1999, pp. 52-53) refere que a “(...) ausência de poesia pode levar (...) [a] todo o tipo de agressões intelectuais e emocionais (...): dos *media* à publicidade, da crise de valores numa sociedade em mudança vertiginosa ao próprio sistema de ensino.” Ciente desta realidade, empenhamo-nos na reflexão sobre a poesia e na descoberta das suas potencialidades para ajudar a criança a desenvolver a sua “(...) capacidade de reflectir e de sonhar (...) a procura consciente e decidida da felicidade num ambiente humanizado e digno, em que os bens materiais não sejam o objectivo supremo da existência” (*idem*, p. 53). Com efeito, importa que os sentimentos, pensamentos, emoções, criatividade sejam valorizados; em detrimento de objetos que condicionam a liberdade de expressão, como é o caso de brinquedos.

O autor (*idem*) propõe que as crianças sejam incentivadas à descoberta e à apreensão das coisas através do seu próprio manuseio em tempo razoável, de acordo com a sua idade e o seu nível de desenvolvimento intelectual. A criança não se relaciona com a poesia somente em contexto formal, podendo cruzar-se com ela em espaços exteriores à escola, como defende Kloepfer (1984, p. 20):

(...) as placas de proibição, os textos de reclames, os cabeçalhos de artigos e sobretudo as rimas infantis, as inscrições murais (graffiti), os calemboures e os insultos podem ser muitas vezes considerados como inteiramente poéticos. Basta uma pequena mudança de atitude, e o que antes se desprezava como «refugo verbal» adquire, agora interesse como «tesouro poético popular».

De acordo com as palavras do autor, podemos inferir que a poesia se encontra onde menos esperamos e está ao alcance de todos nós, em virtude da sensibilidade do ser humano para apreciar o “tesouro poético popular” (Kloepfer, *idem*, *ibidem*). Numa estreita relação com

os *slogans* publicitários, não podemos ignorar a televisão, pela facilidade que proporciona no acesso à informação e pelas temáticas apelativas apresentadas que aproximam a criança do mundo.

Para Franco (1999), importa que o contacto das crianças com a televisão ocorra com o acompanhamento mediado e construtivo do adulto. A ausência da supervisão do adulto pode apresentar consequências gravosas para o seu desenvolvimento emocional e intelectual. Nesta certeza: “Limitada na sua *relação presencial*, os mais novos absorvem, sem preparação, a representação condicionada do real: modelos deficientes, violência gratuita, passividade, desconfiança e medo.” (*idem*, p. 31).

A este propósito, Condry (1989, p. 42) afirma que “(...) a televisão desvia as crianças da leitura; a sua capacidade de ler é pouco desenvolvida; aliás, atribui-se pouco valor a esta actividade”. Para o autor, a televisão desvia as crianças do desenvolvimento de competências literárias, comprometendo a sua relação com os livros. Com efeito, torna-se imprescindível que o adulto/ professor promova uma relação saudável entre a criança e a televisão procurando atribuir-lhe uma função educativa, de resposta à procura de conhecimento e de informação. É nomeadamente a nível dos anúncios publicitários em que a poesia aparece, utilizando o sentido estético e uma linguagem inovadora, criativa e repleta de simbolismo. No entanto, a poesia ainda se encontra condicionada na sua presença e qualidade nos meios de comunicação social. Como nos diz Baptista (2012, p. 50)

É necessário haver uma revolução cultural. Acreditar na voz da transcendência, na voz do pensamento e do coração, encontrar outro espaço nos universos mediáticos, estarmos todos menos dependentes dos valores materiais (...) para fazer uma aposta naquilo que o ser humano tem de elevação. Enquanto tudo permanecer como está, a poesia continuará a fazer parte de um território anacrónico, inútil, pouco sério.

Em contraste, a poesia encontra-se pouco divulgada; porém, os meios da imprensa social – jornal, televisão, rádio, *slogans* publicitários – continuam a recorrer às características da poesia com a intenção de persuadir o público, utilizando-a como estratégia de absorção, atraindo pelas suas formas visuais, gráficas e sonoras (Jean, 1995).

Todavia, na internet a poesia encontra-se mais divulgada, em virtude da existência de poemas de autores clássicos e contemporâneos que são visíveis em blogs e páginas pessoais; a poesia é divulgada de forma rápida, simples e atrativa. Aqui, não há trabalho prévio de procura, mas sim, a vontade de pesquisar novas formas de brincar com as palavras que nos levam a compreender as nossas vivências. As palavras dos poemas, normalmente relacionados com sentimentos, os mais diversificados, aparecem para nos desafiar, para nos inspirar, para responder às nossas dúvidas e hesitações, para nos dar forças para sermos seres humanos melhores e mais confiantes. No entanto, os poemas encontram-se muitas vezes incompletos e adulterados colocando em causa a sua originalidade. Temos o exemplo das letras das músicas do pensador Bob Marley que estão presentes em inúmeros sites da internet e nos transmitem lições de vida. As pessoas pesquisam na internet os poemas, pois procuram uma resposta para os seus medos, desejos e para uma melhor compreensão do seu ‘eu’, para uma expressão mais

espontânea da sua subjetividade. Diariamente os poemas são pesquisados por milhares de cibernautas (Baptista, 2012).

A comunicação e divulgação fónico-acústica (vocal-auditiva) é comumente utilizada na poesia, de que são exemplo as músicas de Luís Represas, em que o músico canta as letras de poemas escritos por poetas, Fernando Pessoa entre muitos outros. A divulgação fónico-acústica assim como a divulgação gráfico-visual alude ao domínio da oralidade, da escrita, da leitura e das imagens (Baptista, 1995), em que os slogans publicitários preferencialmente, promovem a articulação entre a palavra e a imagem com vista a despertar a atenção do leitor. E assim se assume a poesia – como uma expressão escrita, oral e visual.

2.3.2 Poesia visual

A poesia visual resulta da interseção entre a poesia e a experimentação visual, da interação entre a escrita e o desenho e, uma vez que a escrita tem a sua origem no desenho, ela pode ser perspectivada como o desenho de palavras (Bacelar, 2001). A poesia visual apresenta-se como o meio para a descoberta da palavra, a aproximação entre o ser humano e a leitura e a escrita, a aproximação entre o homem e o mundo. Vivemos num mundo mecanizado, científico e tecnológico (Jean, 1995).

A poesia expressa-se a nível da oralidade – travalínguas, adivinhas, lengalengas – e a nível da escrita – poesia concreta, caligramas, acrósticos, texto-objeto –. A escrita possibilita aceder a outros mundos e perpetua as mensagens transmitidas, pelo uso da língua, especificamente na sua dimensão ontológica; permite a combinação de palavras distribuídas no papel, que se criam em silêncios e pausas necessárias para a sua construção. O espaço em branco assume-se fundamental e o ritmo de palavras e pausas dá a oportunidade para grafar o texto poético (Averbuck, 1986). Aquando da aquisição da escrita, o homem descobre que os códigos linguísticos, ou seja, as palavras, efetivados a partir da articulação entre fonemas e grafemas podem substituir-se por ícones possibilitando a emergência da poesia visual. Para Pimenta (cit. por Averbuck, *idem*, p. 1) a poesia

(...) durante muito tempo parece que foi sonoridade, ritmo sonoro obtido com palavras; só muito mais tarde se tornou sobretudo escrita e, depois disso ainda, imagem criada a partir de palavras escritas: ritmo visual. Esta evolução dá naturalmente que pensar. (...)

A escrita descobre uma dimensão artística, libertando-se da sua função de representação de factos, tornando-se numa forma de arte. A escrita reflete a conceção do mundo: os seus gostos, modos de pensar, comunicar e a capacidade de inventar; a criatividade e a imaginação estão, pois, patentes não deixando todavia de apelar a uma visão da realidade, neste sentido, uma visão artística.

A criatividade do homem possibilita-lhe estabelecer as relações entre as palavras e as imagens, procurando exprimir-se convenientemente e entender a realidade de forma mais consciente. Neste sentido, a poesia visual aparece como forma de expressão de

conhecimentos, de sentimentos, aproximando o homem da poesia, através da utilização de imagens.

A poesia visual ocorre num momento tardio da modernidade, anunciando a pós-modernidade. Embora a sua prática se registasse no Ocidente, é no Oriente que a difusão massiva atinge o apogeu (Bou, 2001). Os dois caligramas criados por alunos, abaixo apresentados, representam um exemplo da poesia visual (Leão & Filipe, 2002, p. 14):



Figura 6 - Caligramas de Manuel Baptista e Maria Alberta Menéres

Os exemplos, acima apresentados, relacionam a palavra com a imagem. Nestes casos específicos, a própria imagem ressalta aos olhos de quem a observa, levando o leitor a interpretar de imediato o significado do caligrama, em que a palavra apenas confirma o seu significado. Não somente pela criatividade apresentada, mas também pela facilidade de identificação da palavra através da imagem, da dimensão lúdica, a poesia visual desempenha cada vez mais um papel imprescindível na sociedade, a nível político e educativo, como forma de atrair os leitores para captarem o seu sentido e a sua mensagem.

A poesia visual e concreta, segundo Azevedo (2006), individualiza-se pela sua organização espacial variável, pela flexibilidade utilizada na rima, ou estrofes em que os poemas são perspectivados pelo olhar a partir de uma conjectura gráfico-visual. No âmbito da poesia visual, Reis (2008) apresenta uma nova nomenclatura: 'a poesia experimental' que contempla características grafemáticas da linguagem verbal. Esta poesia abre-se a influências culturais e cruza-se com outras linguagens e escritas ideográficas, pintura, publicidade, televisão, entre outras. Pretende romper com cânones pré-estabelecidos e impulsionar o aparecimento de uma nova forma de expressão da linguagem.

Igualmente, para Rechou *et al.* (2009), a poesia consiste na inovação, rompe com estruturas clássicas ao combinar num poema versos de diferentes medidas, rima e estrofes irregulares. A poesia experimental explora também o poder sugestivo dos grafismos, recuperando o acróstico e o caligrama por meio da liberdade de expressão e pela ausência de pontuação. Apresentamos um acróstico, por nós realizado, em que a disposição visual das letras atrai o leitor para a sua exploração:

Flor que és
Luz na minha vida...
Onde habitas o meu
Reino.

Figura 7 - Acróstico

Atualmente a poesia experimental manifesta-se através da vídeo-poesia – vídeo e informática – caracterizada por uma realidade virtual e interativa.

A originalidade e a criatividade necessárias para as produções poéticas despertam na criança o interesse pela poesia. A poesia, permite à criança recriar o mundo à sua imagem e transformar seres inanimados em seres vivos, enérgicos, alegres, repletos de sons, sentidos e significados (Nogueira, 2011). Esta visão torna-se evidente no seguinte exemplo apresentado por O'Neill (cit. por Nogueira, *idem*, p. 4):

Pula pula
g
Como o g da pul a.

Figura 8 - Poema visual

O público infanto-juvenil raramente fica indiferente face ao poema visual, visto que a sua similitude com a realidade se torna evidente e a componente lúdica aparece de forma espontânea.

A poesia sempre constituiu uma forma do ser humano se expressar, de sentir, de falar, de conhecer o mundo. Através da oralidade, da escrita, da imagem, na atualidade, a poesia chega até nós através do livro, da televisão, de uma simples ação visual dotada de sentimento, de emoção e de magia. Com efeito, embora a poesia não desempenhe um papel de destaque no contexto educativo, não seja valorizada como a prosa, a inserção da imagem na expressão poética contribui para uma maior visibilidade da poesia, tornando-a apelativa e sugestiva para crianças, professores e pais.

2.4 COMO VIVER O DOMÍNIO POÉTICO?

As possibilidades de abordagem à poesia são múltiplas e variadas. Naturalmente os processos de sensibilização variam de acordo com a idade das crianças, os conhecimentos, o nível de ensino.

Neto (2006, p. 12)

Retomando as ideias expressas pelo autor, realçamos a possibilidade de vivência da poesia por várias formas. A idade, os conhecimentos e o nível de ensino da criança

determinam o tipo de intervenção pedagógica e intuitiva que é necessário realizar, procurando encontrar a forma mais adequada e eficaz de despertar o interesse pela poesia.

Segundo Franco (1999, p. 57), existem três áreas necessárias para que a vivência da poesia ocorra de forma atrativa, dinâmica e construtiva e são elas:

- o ambiente de turma;
- a relação da criança com o mundo;
- o uso da linguagem.

A função realizada por cada área desempenha um papel crucial no desenvolvimento holístico do aluno. Com base nas palavras do autor que acabamos de citar, apresentamos algumas ideias que caracterizam a fruição poética promovida em contexto formal:

O ambiente da turma	A relação da criança com o mundo	O uso da linguagem
<ul style="list-style-type: none"> - Criação de um ambiente sem barreiras; - Diálogo promovido entre os pares; - Experiências significativas, sensibilidades e competências como ponto de partida no ensino da poesia; - Aprendizagem ativa (parte da manipulação direta e das experiências dos alunos); - Criação de um espírito de confiança; - Respeito pelas dificuldades individuais; - Valorização dos mais tímidos e desencorajados; - Respeito pela heterogeneidade da turma; - Estímulo da autoconfiança e espírito crítico e criativo dos alunos; - Valorização da originalidade e criatividade; - Disponibilidade total dos professores; - Desenvolvimento da sensação de segurança; - Papel central do processo 	<ul style="list-style-type: none"> - Privilégio de uma ‘pedagogia do olhar’; - Permissão da recriação estética do real; - Ambiente estimulante e centrado na prática da língua; - Promoção da familiaridade da criança com o código linguístico; - Valorização do sentido estético alusivo ao discurso poético; - Mestria do uso da língua; - Complexa relação com a sensorialidade, a afetividade e o (re)conhecimento do mundo; - Promoção do desenvolvimento afetivo e intelectual da criança. - Melhor conhecimento das palavras; - Professor disponível, confiante e provocador; - Descoberta do mundo e das palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Musicalidade das palavras; - Poder expressivo da linguagem; - Imagens literárias; - Capacidade de ouvir o outro; - Valorização dos bons e maus alunos; - Ambiente de confiança; - Condições de igualdade e de cumplicidade solidária; - Valorização da heterogeneidade e da experiência da turma; - Capacidade de autoescuta com vista à aquisição de confiança da voz; - Desenvolvimento global da criança: autoestima, confiança e autonomia; - Audição do poema, leitura do poema e escrita do poema; - Respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos; - Aquisição da língua centrada no seu próprio uso; - Capacidade de comunicação; - Sensibilidade auditiva; - Socialização mais equilibrada; - Gramática implícita;

educativo; - Valorização do ‘saber escutar’; - Adoção de estratégias no sentido de evitar reações de indiferenças, ansiedades ou agressividade; - Promoção da partilha de experiências da criança com a turma; - Papel de modelo para a criança desempenhado pelo professor; - Espaço direcionado para corrigir a linguagem utilizada dentro e fora da sala de aula; - Estimulação das capacidades dos alunos conducente ao sucesso educativo.		- Enriquecimento do repertório linguístico; - Relação estimulante com a metáfora; - Descoberta do poder estético das palavras; - Promoção de jogos de mímica e movimentos do corpo; - Exercícios regulares da leitura poética.
--	--	--

Tabela 4 - Estratégias de vivência da poesia (adaptado de Franco, 1999)

Alicerçada nas diretrizes de Franco (1999), entendemos que as estratégias relacionadas com cada uma das três áreas necessárias para a vivência da poesia contribuem para os professores tornarem as aulas lúdicas, atrativas, dinâmicas e pedagógicas. No que respeita à criação de condições favoráveis à vivência da poesia importa, de acordo com o autor (*idem*, p. 63), que o professor crie um

(...) ambiente necessário para que cada aula funcione como uma verdadeira oficina de aprendizagens confiantes, autónomas e criativas, onde o texto poético possa tornar-se num aliciante objecto pedagógico (...) na construção do conhecimento e na educação da sensibilidade, (...).

Assim sendo, o ambiente de turma desempenha um papel crucial para a vivência da poesia. A promoção do diálogo, as experiências significativas, a aprendizagem ativa que envolva a participação direta da criança, o respeito pela heterogeneidade, a valorização da dimensão estética e criativa, a disponibilidade dos professores assumem-se como fulcrais para a criação de um ambiente de turma saudável e construtivo para todos os seus intervenientes – alunos e professor.

Na relação da criança com o mundo, conclui-se que este contacto promove “(...) diferentes formas que o real pode assumir para, a partir delas, não só desenvolver o próprio domínio da língua, mas também promover a interação desta com a experiência da construção do conhecimento” (Franco, *idem*, p. 66). A nível do uso da linguagem, o poema é perspectivado de acordo com o autor (*idem*, p. 69) como

(...) uma romaria maravilhosa de vogais e consoantes articuladas ao ritmo de uma batuta interior, respirada por músculos e sentidos globalmente engalanados para uma apoteose de ecos e timbres – ora reveladores, ora desfigurados –, de silêncios e contrastes, opacidades, congregadas pela humildade intenção de traduzir o inefável dos rostos das pessoas e das coisas.

A linguagem apresenta-se central no contexto formal, permitindo organizarmos as experiências, as vivências e as realidades; partilharmos o que pensamos, ensinarmos e aprendermos estabelecendo contacto com os outros (Sousa & Cardoso, 2010). Ilustrando o que acaba de ser expresso, veja-se, por exemplo, o poema que Paes (1991, s/p) apresenta:

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio e pião.

Só que
bola, papagaio e pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Para que ocorra a vivência da poesia de forma efetiva e afetiva pela criança é fundamental que esta seja perspectivada de forma lúdica e pedagógica pelo professor. Importa que o educador se encontre disponível para convidar a criança a brincar com a poesia, despertando posteriormente nela o interesse pela poesia. Para tal, os documentos ministeriais, norteadores do processo educativo, constituem documentos de referência no processo de ensino e aprendizagem que criam possibilidades para os professores abordarem a poesia na sala de aula e, neste sentido, incentivam-nos a contemplá-la de forma ativa e consciente nas suas práticas pedagógicas.



3 A POESIA NOS DOCUMENTOS MINISTERIAIS

Segundo Azevedo (2006, p. 16), o contexto escolar não privilegia as práticas poéticas, porquanto continua a preferir uma abordagem redutora, mecanicista e utilitária à poesia. A escola não contempla a “leitura estética da poesia”, nem tão-pouco a “leitura da literariedade da língua poética”. Franco (1999, p. 55) havia já referido que

Para além da irrelevância do texto poético nos programas de língua portuguesa que a reforma recente de ensino dá sinais de pretender contrariar –, é a própria educação da sensibilidade artística que tem vindo a ser descurada, facto que envolve (...) a música o teatro e as artes plásticas, (...)

No âmbito do Ministério da Educação (2004), a referência ao plano poético encontra-se muito aquém do desejado. No que respeita a objetivos, competências, atividades e conteúdos a sua referência apresenta-se dispersa, e um pouco inconsciente. Dir-se-ia, que os saberes literários condizentes com a poesia se encontram a cargo do professor, uma vez que o programa *per se* não se apresenta suficientemente indutor para a efetiva exploração deste género literário.

As práticas prendem-se com a exploração a nível semântico, existindo restritas recomendações, para a exploração dos campos lexicais e de organização do poema. Pelo contrário, o professor deve abrir-se a novas experiências e envolver-se em construtivas formações a fim de promover um ensino alicerçado na poesia. A “(...) condição primordial e indispensável para a pedagogia da poesia” depende do professor, bem como das suas aspirações no que se refere ao “(...) desenvolvimento da compreensão, da criatividade e de outras competências fundamentais”, por parte deste mediador do processo de ensino e aprendizagem (Ribeiro & Damião, 2012, p. 38).

Tendo em conta as lacunas apontadas, cabe ao professor refletir sobre o imprescindível papel desempenhado pela dimensão poética, não somente no que respeita à sua atitude como docente, mas inclusive a espaços mais alargados, vinculados com o ambiente criado na sala de aula. Cabe-lhe também a ele criar ferramentas, úteis ao ensino da poesia, capazes de persuadir os alunos a tirar partido das vantagens que emergem deste género literário. Uma vez que a poesia surge como um terreno fértil, criador de situações estimulantes e conducentes ao pleno e harmonioso desenvolvimento do aluno cognoscente – nível cognitivo, afetivo e social.

Face ao exposto, procuramos fundamentar a realidade com que nos deparamos a nível da vivência da poesia, através de uma leitura atenta dos documentos disponibilizados pela DGIDC.

Ao longo dos tempos, sobretudo em finais da década de noventa do século passado, a Direção Geral do Ensino Básico, Departamento do Ministério da Educação, foi emanando uma série de orientações fundamentais para o Ensino Básico – 1.º Ciclo. Refira-se, entre outros, os seguintes:

- *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*;
- *Programas de Português do Ensino Básico*;
- *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*.

As orientações, acima apresentadas, estabelecem princípios norteadores para o Ensino Básico – 1.º Ciclo, procurando inovar, definir critérios e estratégias que se alarguem de forma coordenada a todo o país. Porém, recentemente surge uma remodelação destes princípios orientadores consignado pelo Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, em que o desenvolvimento do ensino será veiculado por *Metas Curriculares*, nas quais encontramos definidas as capacidades e conhecimentos essenciais que os alunos devem adquirir nos diferentes anos de escolaridade e ciclos de ensino.

Começaremos por analisar a *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*, a *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, as *Metas Curriculares* para, em seguida, analisarmos o *Plano Nacional de Leitura* no que à poesia diz respeito. Através desta análise, é nossa intenção perceber a presença e incentivos à poesia nestes documentos e como têm sido concretizados estes projetos nas nossas escolas.

3.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Começamos por analisar a *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004), onde encontramos referências à poesia, nomeadamente a nível das áreas de Expressões e de Língua Portuguesa. A poesia apresenta um papel transdisciplinar inserindo-se nas diferentes áreas do conhecimento, na medida em que se encontra presente em todas as áreas curriculares, sobretudo a nível da leitura, da escrita e do conhecimento explícito, como retomaremos no ponto 4.4.1. – O papel da poesia para a interdisciplinaridade.

Os objetivos homologados para o ensino básico encontram-se visíveis nos artigos 7.º e 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, apresentando um paralelismo evidente com o texto poético, tais como (Ministério da Educação, 2004, pp. 11-12):

- “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”;
- “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”.

No que respeita aos três grandes objetivos gerais preconizados pelo Ministério da Educação (2004, p. 13):

- “Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.”

o primeiro objetivo enumerado mantém uma estreita relação com a poesia como podemos observar:

- a) “Criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.”

Nesta sequência, apresentam-se alguns objetivos subjacentes ao principal, supracitado (Ministério da Educação, *idem, ibidem*), a saber:

- a) “Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança;
- b) Favorecer, no respeito pelas fases específicas de desenvolvimento dos alunos, uma construção pessoal assente nos valores de iniciativa, da criatividade e da persistência.”

Os objetivos pretendidos visam essencialmente criar condições para o sucesso escolar e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo; os interesses, aptidões e motivações dos alunos devem ser contemplados com vista ao desenvolvimento das suas capacidades – memória, sentido crítico, criativo e valores de autoconfiança e persistência. A poesia apresenta-se como uma área expressiva que permite à criança sonhar, imaginar, criar, refletir e explorar temáticas do seu interesse e motivação; as potencialidades da poesia permitem à criança atingir os objetivos enumerados de forma ativa, significativa e pessoal. O texto literário constitui, pois, uma estratégia para o alcance desses objetivos uma vez que os alunos se encontram sensíveis à exploração da poesia em sala de aula.

A Língua Portuguesa desempenha um papel transversal e, assim, relaciona-se com as outras áreas subjacentes. Na citação abaixo apresentada, defende-se este *status* preconizado pela Língua Portuguesa para que (Ministério da Educação, 2004, p. 136):

(...) na aprendizagem da Escrita e da Leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever.

Neste sentido, convém levar a cabo múltiplas asserções alusivas à vertente poética, no desejo da formação de um aluno: “(...) que pensa, fala, lê e escreve, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário” (*idem, ibidem*).

Na área da Expressão e Educação Musical (*idem*, p. 69), em Jogos de Exploração da Voz, propõe-se “Dizer rimas e lengalengas” e “Entoar rimas e lengalengas”, ou seja, através da articulação entre o corpo e a linguagem a criança desempenha um papel ativo na construção das suas aprendizagens significativas. A nível da Expressão e Criação Musical (*idem*, p. 73), é mencionado “Inventar texturas/ ambientes sonoros” e “Utilizar texturas/ ambientes sonoros”, bem como “Adaptar textos para melodias e para canções”; isto significa que é atribuído à criança um papel central no processo de ensino e aprendizagem levando-a a criar, inovar, inventar através da sua criatividade e imaginação, sendo ela a principal responsável pelas suas aprendizagens.

A nível da Expressão Dramática (*idem*, p. 84), sugere-se “Participar em jogos de associação de palavras por afinidades sonoras/ semânticas”, “Experimentar diferentes maneiras de dizer um texto (...)” e “Inventar novas linguagens sonoras ou onomatopaicas”. As áreas de Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Dramática constituem-se, assim, áreas relevantes de apoio e complementaridade para a motivação e para o trabalho desenvolvido com a poesia. Embora sejam ténues as alusões para a interdisciplinaridade, sugerem-se aprendizagens muito úteis quer para a área das Expressões, quer para a área da Língua Portuguesa. A Expressão e Educação Plástica, é uma área esquecida, tendo em conta a análise do documento, nomeadamente o diálogo verbal/ visual que se constrói sobre a leitura recreativa do livro infantil.

Face ao exposto, passamos, agora, à análise dos três blocos promulgados pelo Ministério da Educação (*idem*), no que concerne à área transversal da Língua Portuguesa, tendo como base a poesia. São eles: Comunicação Oral, Comunicação Escrita e Funcionamento da Língua, Análise e Reflexão.

Bloco 1 – Comunicação Oral

Verificamos na *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* o perfil que é necessário o professor adotar face a este bloco da Língua Portuguesa, que consiste em “(...) criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (*idem*, p. 139).

O programa faz alusões a algumas formas do texto poético nos quatro pontos do 3.º objetivo (*idem*, p. 140): “Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral”. O mesmo se verifica no 2.º (*idem*, p. 142), no 3.º (*idem*, 143) e no 4.º ano de escolaridade (*idem*, 145). No entanto, embora existam alguns itens que abordem a poesia, as linhas que

subjazem ao bloco da oralidade no incentivo às práticas poéticas não se registam, com o devido valor, no programa. Pensamos que esta lacuna limita a abordagem da poesia na escola.

Bloco 2 – Comunicação Escrita

Falar da comunicação escrita implica também a leitura. A interdependência destes dois domínios manifesta-se ao longo de um *continuum* processo do desenvolvimento humano. Induz, pois, “(...) construir com as crianças um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua”, assim como se ambiciona tornar “(...) necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura (...)” (Ministério da Educação, *idem*, p. 146). Ainda neste bloco podemos registar as seguintes referências enumeradas no Programa que incitam à prática da poesia, de acordo com os respetivos anos de escolaridade.

Comunicação Escrita			
Ano de escolaridade	1.º ano	2.º ano	3.º / 4.º ano
Objetivos	“Desenvolver as competências da escrita e da leitura” (<i>idem</i> , p. 148).	“Desenvolver as competências da escrita e da leitura” (<i>idem</i> , p. 150).	“Organizar textos próprios e alheios, segundo critérios diversificados (temática, prosa e poesia)” (<i>idem</i> , p. 152); “Ouvir ler e ler narrativas e poemas de extensão e complexidade progressivamente alargadas.” (<i>idem</i> , p. 155); “Ler e interpretar textos narrativos e poéticos” (<i>idem</i> , p. 153).
Atividades	“Construir rimas ou cantilenas a partir de palavras conhecidas” (<i>idem</i> , p. 148).	“Construir rimas ou cantilenas a partir de palavras dadas” (<i>idem</i> , p. 151). “Ler, na versão integral, histórias, livros, poemas, de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à sua idade e ao seu nível de competência de leitura.” (<i>idem</i> , p. 151)	

Tabela 5 - Comunicação escrita (Ministério da Educação, 2004, pp. 148-155)

Na tabela acima apresentado, podemos observar que os apelos para a poesia surgem com alguma regularidade. Porém, é no domínio geral – a Comunicação Escrita – que o apelo se faz sentir, nomeadamente a nível do 3.º e do 4.º ano de escolaridade.

Bloco 3 – Funcionamento da Língua, Análise e Reflexão

No Bloco 3, as principais motivações prendem-se com a formação de alunos que “(...) experimentem, explorem, funcional e ludicamente, várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas, (...) para descobrir regularidades e irregularidades da Língua” (Ministério da Educação, 2004, p. 157). Para este bloco, os pressupostos reiterados pelo Ministério da Educação (*idem*), no que respeita à poesia versam sobre os seguintes pontos, no quadro abaixo apresentados:

Funcionamento da Língua			
Ano de escolaridade	1.º ano	2.º ano	3.º e 4.º ano
Objetivos	----	----	. “Distinguir diferentes tipos de texto (prosa, poesia, banda desenhada, teatro, texto oral.” (Ministério da Educação, 2004, p. 157- 158)

Tabela 6 - Funcionamento da língua (Ministério da Educação, *idem*, pp. 157-158)

Observamos, no quadro acima apresentado, que o apelo à poesia neste bloco ocorre nos dois anos finais do Ensino Básico – 1.º Ciclo: 3.º e 4.º anos de escolaridade nomeadamente no que respeita à capacidade de comparação entre os “diferentes tipos de texto”. Deste modo, garante-se a interligação promovida entre as tipologias que se inserem no português padrão.

As aprendizagens relativas ao domínio poético surgem como núcleo fundamental da Língua Materna do 9.º ano. Segundo Gomes (1999), nos anos anteriores a poesia não aparece com regularidade nos documentos ministeriais. Por sua vez, Bastos (1999) defende que os programas escolares remetem de forma explícita para a poesia. Na nossa opinião, os apelos à poesia são, na sua maioria, indiretos e não surgem com o devido rigor ao longo do programa, no que respeita ao Ensino Básico – 1.º Ciclo. Neste sentido, o programa compromete a vivência da poesia na sala de aula, não se apresentando suficientemente sugestivo para uma efetiva abordagem, existindo uma longa batalha a travar para que a poesia se insira de forma ativa e significativa na vida quotidiana da sala de aula.

3.2 A LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMPETÊNCIAS NUCLEARES E NÍVEIS DE DESEMPENHO

A *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, é um documento que foi publicado sob a chancela do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, em 1997, da autoria de Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz. Este documento foi apresentado às escolas como um instrumento de trabalho e apoio às práticas dos professores, propondo níveis de desempenho, através da articulação com as competências nucleares.

As competências nucleares, determinadas pela mestria linguística de cada indivíduo, são: Compreensão do Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua.

A nível da Compreensão do Oral e da Expressão do Oral não se registam quaisquer referências ao domínio da poesia. Já no que respeita à Leitura, o vínculo com a poesia prende-se com a leitura recreativa, ou seja, a leitura que promove o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo e do pensamento divergente, constituindo-se como uma mais-valia para o desenvolvimento holístico da criança (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Neste item, “Poesia (e.g. poesias do romanceiro popular)”, Sim-Sim, Duarte & Ferraz (*idem*, p. 60) sugerem o contacto do aluno com lengalengas, adivinhas e com poemas, por exemplo, do romanceiro popular. As adivinhas e lengalengas são acompanhadas por notas que referem “Com o objectivo de treino do automatismo da leitura, dadas as suas características (...)” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, *idem, ibidem*), contemplando a ideia de trabalhar a poesia oral e, mais concretamente, as quadras populares, lengalengas, trava-línguas, quadras populares. Porém, os poemas do romanceiro popular não vão ao encontro dos gostos e preferências manifestados pelos alunos inseridos nesta faixa etária.

No que concerne à Escrita, verificamos o recurso a atividades que promovem o desenvolvimento da Língua Materna (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, *idem*, p. 78): “Exercícios de escrita de textos memorizados (e.g., provérbios, lengalengas, poesias curtas)”, apelando para a memorização de textos curtos, ritmados e fáceis de reter a informação. A nível do Conhecimento Explícito da Língua, não se registam quaisquer referências ao domínio da poesia.

Confirmamos que, no processo de Leitura e de Escrita, surgem referências à abordagem da poesia, o mesmo não se verificando a nível da Compreensão do Oral, Expressão do Oral e Conhecimento Explícito da Língua. A preocupação das autoras prende-se sobretudo com a dimensão linguística, não existindo a devida preocupação pela criação de hábitos de leitura e de escrita, nem tão-pouco pela exploração da poesia a nível da oralidade. Segundo Gomes (1999, p. 14) “(...) a poesia deve ocupar um lugar central num processo de reconciliação das crianças e dos jovens com a aprendizagem da escrita, da leitura e da expressão oral”, sendo que a sua presença deveria vigorar nas competências propostas. Porém, não constatamos esta presença, razão pela qual a emergência de outras competências, sobretudo estéticas, se encontram limitadas, levando o sistema educativo português a promover práticas de um “(...) discurso didático que esvazia o texto literário do seu potencial” (Walty, 1999, p. 51).

3.3 O PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO

O *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009) apresenta como ponto de partida os programas de 1991, procurando ser dinâmico e permeável às realidades sociais e culturais e encontrando-se, por isso, suscetível a mudanças. Existem documentos que se constituem como referências de enquadramento para o Programa de Português, e são eles:

- o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, publicado em 2001;
- o *Programa Nacional do Ensino do Português*, que está em curso desde 2006;
- o *Plano Nacional de Leitura*, desde 2007;
- as Atas da *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* que decorreu em maio de 2007 em Lisboa;
- o *Dicionário Terminológico* publicado em 2008.

O Programa apresenta diferentes perspetivas e expectativas, tais como:

- as tecnologias de informação e comunicação são integradas, associadas à leitura de textos eletrónicos e à internet e comunicação em rede;
- os textos literários veiculam uma dimensão estética e não surgem apenas integrados como casos tipológicos;
- uma componente de reflexão expressa sobre a língua, baseada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento.

Nestes programas existe a preocupação pela objetividade e clareza, nomeadamente a nível de conteúdos permitindo ao professor ter a liberdade de flexibilizar e adequar os programas à realidade concreta dos alunos. A aprendizagem do Português (Reis, 2009, p. 12)

(...) define-se como componente fundamental da formação escolar (...) condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam.

O Português desempenha um papel fundamental na relação da criança com o mundo permitindo-lhe a sua integração e participação na sociedade. A aprendizagem da língua é iniciada em ambiente familiar e desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanham o aluno ao longo do percurso escolar e da vida. O Português apresenta um carácter transversal que “(...) valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis,

2009, p. 21). Assim sendo, relaciona-se com outras áreas do saber permitindo o acesso ao conhecimento e a estruturação do pensamento.

Face ao exposto deduzimos como necessário que a criança se insira em espaços em que se pratique a leitura e a escrita de textos dentro e fora da sala de aula – bibliotecas, visitas de estudo, família, entre outros, que promovam o/a:

- desafio à compreensão (recurso a textos não muito difíceis, nem muito fáceis);
- diversidade textual (textos em múltiplos formatos e suportes do domínio literário que permitam à criança a construção de conhecimento e a organização de informação);
- referência a autores portugueses e estrangeiros, clássicos e contemporâneos (existência de referências culturais que permitam à criança o contacto com outras formas de ser, de estar e de fazer);
- qualidade de conteúdos (que estimulem a imaginação, a reflexão e o pensamento e que apresentem qualidade literária, linguística, de grafismo e imagem);
- integridade de textos (sem supressões, cortes e adaptações que permitam à criança a construção do sentido do texto);
- progressão (progressiva complexidade atendendo ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança).

Na nossa ótica, é imprescindível que a criança tenha a oportunidade de contactar com novos cenários, linguagens e diferentes suportes de acesso à informação – áudio e visual. A qualidade do texto, a sua capacidade de potenciar a imaginação é determinante, pois, como referido por Veloso & Riscado (2002, p. 27):

Cabe à literatura infantil um papel preponderante, porque ela torna-se, ao mesmo tempo, o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar in mentis e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido e defensável.

Assim sendo, o professor ao proporcionar à criança o contacto com os textos literários permite-lhe explorar o seu universo onírico. As crianças estão habituadas a conviver com o faz de conta, o era uma vez, a reinvenção e a recriação do mundo. Neste sentido, sublinhamos, tornar-se fundamental o professor promover a leitura junto da criança sendo cada vez mais frequentes as publicações de livros destinadas aos mais novos. A este propósito, a autora (Ramos, *idem*, pp. 168-169) refere que:

O livro apresenta-se para os leitores que descobrem as suas possibilidades mágicas, como passaporte para o sonho, tapete mágico que voa com segurança por um universo repleto de possibilidades. Países estranhos e longínquos, seres

monstruosos e terríficos, princesas e fadas convivem numa harmonia só possível através da criação literária.

A nível da leitura é fundamental que sejam respeitadas três fases: pré-leitura (mobilização de conhecimentos prévios que antecipam o sentido do texto), leitura (construção do sentido do texto) e pós-leitura (integração e sistematização de conhecimentos). A leitura pode ocorrer de forma autónoma, individual ou em grupo por intermédio da utilização do livro em que “(...) a magia da leitura e do livro também pode resultar de uma interligação muito cúmplice entre texto e imagem” (Ramos, 2007, p. 167). Por sua vez, a nível da escrita, recorre-se ao computador – ficheiros variados, dicionários, prontuários, gramáticas. No âmbito da escrita importa que seja praticada a leitura de grafismos (desenho das letras), a competência ortográfica (domínio das convenções da escrita) e a competência compositiva (relativa aos modos de organização das expressões linguísticas para formar um texto). Na produção de textos torna-se necessário respeitar três fases: a planificação (objetivo, plano), a textualização (redação do texto) e a revisão (melhoria do texto). Com efeito, de modo a potenciarmos a motivação dos alunos para a escrita é fundamental que se promova a divulgação das produções escritas em jornais, blogues, revistas.

No que se refere à estrutura do Programa as orientações curriculares são organizadas por competências. A distribuição dos conteúdos específicos ocorre por ciclos. No Ensino Básico – 1.º Ciclo, no que às competências e aos conteúdos diz respeito, os dois primeiros anos de escolaridade – 1.º e 2.º anos – são tratados como um todo, assim como, os 3.º e 4.º anos de escolaridade. Existe, pois, a lógica da sequencialidade e da complementaridade.

O Ensino Básico – 1.º Ciclo constitui-se como um ciclo único dividido em dois momentos:

- 1.º e 2.º anos de escolaridade: aquisição de comportamentos verbais e comportamentos não verbais adequados a diferentes situações de comunicação;
- 3.º e 4.º anos de escolaridade: aprendizagem de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associadas ao desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e ao aumento do conhecimento sobre a vida e sobre o mundo.

Ao longo dos quatro anos de escolaridade importa que os alunos contactem com diferentes experiências de aprendizagem a nível da oralidade, da leitura, da escrita transformando o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua. Nesta etapa promove-se o desenvolvimento do domínio do sistema fonológico e ortográfico, bem como a língua falada e a língua escrita.

Com base no *Currículo Nacional do Ensino Básico* contemplam-se as competências específicas que incluem o modo oral – compreensão e expressão, o modo escrito – leitura e escrita e o conhecimento explícito da língua respetivamente para os 1.º e 2.º anos de escolaridade e para os 3.º e 4.º anos de escolaridade. São estas competências que subjazem à enunciação de descritores de desempenho – “(...) enunciado sintético, preciso e objectivo,

indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer” (Reis, 2009, p. 17) – organizados por ciclo. Cada descritor de desempenho contempla os conteúdos – “(...) termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências” (Reis, *idem*, p.27). Existem também as notas que se apresentam como sugestões de atividades e planificações.

No que se refere à Compreensão do Oral, podemos observar as seguintes referências à vivência da poesia no *Programa de Português do Ensino Básico*, de acordo com os dois momentos: 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Competência: Compreensão do Oral		
Escutar para aprender e construir conhecimento(s)		
Momentos	Descritores de desempenho	Conteúdos
1.º e 2.º anos	<ul style="list-style-type: none"> - “Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de padrões de entoação e ritmo; recontar histórias”. - “Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical, uma peça de teatro, notícias, anúncios publicitários, histórias)” (Reis, 2009, p. 29). 	<ul style="list-style-type: none"> - “Entoação e ritmo”; - “Reconto” (Reis, <i>idem</i>, p. 29).
3.º e 4.º anos	<ul style="list-style-type: none"> - “Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical, uma peça de teatro, notícias, anúncios publicitários, histórias)”. (Reis, <i>idem</i>, p. 30). 	<ul style="list-style-type: none"> - “Texto oral e texto escrito” (Reis, <i>idem</i>, p. 30).
Notas	-----	

Tabela 7 - A poesia na competência da Compreensão do Oral

Observamos que no que respeita à competência da Compreensão do Oral não existe nenhum descritor de desempenho relacionado diretamente com a poesia para os dois momentos: 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos de escolaridade. No entanto, registamos alguns incentivos à vivência da poesia através do apelo à manifestação de ideias, sentimentos e sensações, persuadindo o aluno para a audição de pontos de vista pessoais e artísticos. Embora não exista uma relação direta com a poesia estes descritores subjazem às características da poesia permitindo ao professor explorá-la no processo de ensino e aprendizagem. A nível dos conteúdos, no que respeita aos 1.º e 2.º anos de escolaridade, a entoação e o ritmo apresentam uma estreita relação com a poesia, uma vez que o ritmo se apresenta como uma das principais características desta tipologia textual. Por sua vez, a nível dos conteúdos dos 3.º e 4.º anos a relação com a poesia resume-se à existência do texto oral e do texto escrito, não especificando a tipologia textual utilizada.

Em seguida, apresentamos a competência da Expressão Oral, a nível da abordagem da poesia nos dois momentos do Ensino Básico – 1.º Ciclo.

Competência: Expressão Oral		
Falar para aprender (aprender a falar, construir e expressar conhecimento)		
Momentos	Descritores de desempenho	Conteúdos
1.º e 2.º anos	<ul style="list-style-type: none">- “Respeitar as regras de entoação e ritmo adequados”.- “Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais”.- “Dizer poemas memorizados” (Reis, 2009, p. 31).	- “Entoação e ritmo” (Reis, <i>idem</i> , p. 31).
Notas	“Ex. Propor às crianças que produzam diferentes tipos de enunciados: a rir, zangados, uma pergunta” (Reis, <i>idem</i> , p. 31).	
Participar em situações de interação oral		
1.º e 2.º anos	<ul style="list-style-type: none">- “Participar em actividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: ouvir os outros, esperar a sua vez, respeitar a turma” (Reis, <i>idem</i>, p. 32).	- “Regras e papéis da interacção oral” (Reis, <i>idem</i> , p. 32).
Notas	“Ex. Jogos de simulações e dramatizações onde as crianças assumem diferentes papéis: médico, vendedor...” (Reis, <i>idem</i> , p. 32)	
Falar para aprender (aprender a falar, construir e expressar conhecimento)		
Momentos	Descritores de desempenho	Conteúdos
3.º e 4.º anos	<ul style="list-style-type: none">- “Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: expressar sentimentos e emoções”.- “Dizer textos poéticos memorizados com clareza e entoação adequados”.- “Reproduzir e recriar trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios, contos”(Reis, <i>idem</i>, p. 33).	- “Articulação, acento, entoação, pausa” (Reis, <i>idem</i> , p. 33).
Notas	-----	
Participar em situações de interação oral		
3.º e 4.º anos	<ul style="list-style-type: none">- “Dramatizar textos e situações” (Reis, <i>idem</i>, p. 34).	- “Regras e papéis da interacção oral” (Reis, <i>idem</i> , p. 34).
Notas	“Ex. Atividades de dramatização com vista ao treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação, expressão facial” (Reis, <i>idem</i> , p. 34)	

Tabela 8 - A poesia na competência da Expressão do Oral

Na tabela acima apresentada a competência da Expressão Oral divide-se em duas linhas orientadoras para os dois momentos do Ensino Básico – 1.º Ciclo: falar para aprender (aprender a falar, construir e expressar conhecimentos) e participar em situações de interação oral. Assim sendo, numa primeira fase, o apelo à poesia é visível nos dois momentos do Ensino Básico – 1.º Ciclo. No primeiro momento encontramos um descritor de desempenho relacionado com a poesia que consiste em dizer poemas memorizados. No segundo momento, o apelo à poesia apresenta-se mais perceptível e direcionado, onde encontramos três referências: textos memorizados, dramatização e reprodução e recriação de trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios pelos alunos. Desta forma, concluímos que o primeiro momento consiste na sensibilização para a poesia e o segundo momento relaciona-se com a concretização e vivência da poesia atribuindo ao aluno um papel mais ativo na sua relação com a poesia.

No que respeita à competência da Leitura a nível da vivência da poesia no Ensino Básico – 1.º Ciclo, ela é perspectivada em duas direções: ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento) e ler para apreciar textos variados que apresentamos na tabela abaixo.

Competência: Leitura		
Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar conhecimento)		
Momentos	Descritores de desempenho	Conteúdos
1.º e 2.º anos	-----	-----
Notas	-----	
Ler para apreciar textos variados		
1.º e 2.º anos	<ul style="list-style-type: none">- “Ler por iniciativa própria”.- “Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)”.- “Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocadas pela leitura de textos”.- “Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais”.- “Ler e ouvir ler obras da literatura para a infância e reagir ao texto” (Reis, 2009, p. 37).	<ul style="list-style-type: none">- “Leitura orientada” (Reis, <i>idem</i>, p. 37).
Notas	“Ex. Utilizar diferentes tipos de entoação na leitura; ler a chorar, a rir, a musicar poemas; representação plástica” (Reis, <i>idem</i> , p. 37).	
Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar conhecimento)		

Momentos	Descritores de desempenho	Conteúdos
3.º e 4.º anos	<ul style="list-style-type: none">- “Fazer uma leitura que possibilite: identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou sequências textuais” (Reis, <i>idem</i>, p. 38-39).- “Ler em voz alta para diferentes públicos” (Reis, <i>idem</i>, p. 39).	<ul style="list-style-type: none">- “Texto narrativo, expositivo, descritivo, instrucional, conversacional, poesia” (Reis, <i>idem</i>, p. 39).- “Poesia: verso, estrofe, rima e refrão” (Reis, <i>idem</i>, p. 39).
Notas	-----	
Ler para apreciar textos variados		
3.º e 4.º anos	<ul style="list-style-type: none">- “Ler de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferente extensão” (Reis, <i>idem</i>, p. 40).- “Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual)”.- “Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocadas pela leitura de textos”.- “Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais”.- “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos” (Reis, <i>idem</i>, p. 40).	<ul style="list-style-type: none">- “Leitura orientada”.- “Tipos e formas de leitura”.- “Ilustração, grafismo, humor, ironia e rimas”.- “Critérios de selecção de textos” (Reis, <i>idem</i>, p. 40).
Notas	“Ex. Utilizar diferentes tipos de entoação na leitura: ler a chorar, ler a rir; musicar poemas; representação plástica...” (Reis, <i>idem</i> , p. 40)	

Tabela 9 - A poesia na competência da Leitura

No que à competência da Leitura se refere existem duas linhas orientadoras: ler para aprender e ler para apreciar textos variados. No ‘ler para aprender’, a nível dos 1.º e 2.º anos não verificamos nenhuma relação com a poesia; a nível dos 3.º e 4.º anos existe o apelo para a identificação de diferentes tipos de textos e características da poesia: verso, estrofe, rima e refrão. No que se refere ao ‘ler para apreciar textos variados’ verificamos que nos dois momentos do Ensino Básico – 1.º Ciclo: 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos, existe o convite para o aluno musicar poemas no âmbito das atividades propostas. Já para os 3.º e 4.º anos, a nível de conteúdos, ocorrem referências às rimas que se apresentam como uma das principais características do texto poético. Embora não exista uma relação direta com a poesia a nível de descritores de desempenho, está presente o convite à recriação de pequenos textos, expressão de ideias e sentimentos, a escolha autónoma de livros de acordo com os interesses pessoais dos alunos surge evidente. Porém, dependendo da criatividade e predisposição do professor para abordar a poesia, este poderá desenvolver inúmeras ações de sensibilização para a leitura de poesia, como por exemplo, convidando os alunos a envolverem-se em atividades de leitura de poemas.

Em seguida apresentamos a competência da Escrita, intimamente relacionada com a competência da Leitura, a nível da vivência da poesia nos dois momentos do Ensino Básico – 1.º Ciclo: 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Competência: Escrita		
Escrever para aprender (para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento(s))		
Momentos	Descritores de desempenho	Conteúdos
1.º e 2.º anos	-----	-----
Notas	-----	
Escrever em termos pessoais e criativos		
1.º e 2.º anos	- “Escrever pequenos textos por sua iniciativa” (Reis, 2009, p. 43). - “Escrever textos mediante proposta do professor” (Reis, <i>idem</i> , p. 43).	-----
Notas	“Jogar com a escrita: caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra” (Reis, <i>idem</i> , p. 43).	
Escrever para aprender (para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento(s))		
Momentos	Descritores de desempenho	Conteúdos
3.º e 4.º anos	-----	-----
Notas	-----	
Escrever em termos pessoais e criativos		
3.º e 4.º anos	- “Escrever pequenos textos por sua iniciativa” (Reis, <i>idem</i> , p. 46). - “Escrever textos mediante proposta do professor” (Reis, <i>idem</i> , p. 46).	- “Texto narrativo, expositivo, descritivo, instrucional, conversacional, poesia” (Reis, <i>idem</i> , p. 45).
Notas	“Ex. Utilização de um caderno de escrita pessoal, de acordo com regras previamente negociadas, no qual o aluno pode escrever o <i>que quiser, quando quiser e onde quiser</i> , realização de oficinas de escrita, participação em concursos, projectos de escrita colaborativa” (Reis, <i>idem</i> , p. 46). “Ex. Jogar com a escrita: caligramas, acrósticos, palavra puxa palavra...” (Reis, <i>idem</i> , p. 46).	

Tabela 10 - A poesia na competência da Escrita

No âmbito da Escrita, existem duas linhas orientadoras para a sua vivência: escrever para aprender e construir conhecimento e escrever em termos pessoais e criativos.

A nível da primeira fase não existe nenhuma referência à poesia. No que se refere à segunda fase – escrever em termos pessoais e criativos –, a nível dos 1.º e 2.º anos de escolaridade ocorre o convite para o aluno participar em atividades relacionadas diretamente com a poesia: acrósticos, caligramas, palavra puxa palavra. Para os 3.º e 4.º anos de escolaridade, o conteúdo da poesia é evidente, assim como, a apresentação de atividades relacionadas com esta tipologia textual: jogos com a escrita.

Assim sendo, é a nível da escrita pessoal e criativa que a poesia desempenha um papel visível apresentando-se como forma de expressão de sentimentos e emoções no âmbito pessoal e criativo. Todavia, a nível da aprendizagem da poesia essa referência apresenta-se inexistente.

Em seguida, surge a competência do Conhecimento Explícito da Língua que se subdivide nos planos: fonológico, morfológico, classe de palavras, sintático, lexical e semântico, discursivo e textual, representação gráfica e ortográfica.

Competência: Conhecimento Explícito da Língua		
Plano Fonológico		
Momentos	Descritores de desempenho	Conteúdos
1.º e 2.º anos	- “Comparar dados e descobrir regularidades: identificar rimas” (Reis, 2009, p. 47).	-----
Notas	“Ex. Actividades para a descoberta e produção de rimas.” “Ex. Utilizar os diferentes tipos de entoação em actividades de leitura e expressão oral (dramatizações).” (Reis, <i>idem</i> , p. 47).	
Plano morfológico; Plano das classes de palavras; Plano sintáctico; Plano lexical e semântico; Plano discursivo e textual; Plano da representação gráfica e ortográfica		
1.º e 2.º anos	-----	-----
Notas	-----	
Plano fonológico; Plano morfológico; Plano das classes de palavras; Plano sintáctico; Plano lexical e semântico; Plano discursivo e textual; Plano da representação gráfica e ortográfica		
Momentos	Descritores de desempenho	Conteúdos
3.º e 4.º anos	-----	-----
Notas	-----	

Tabela 11 - A poesia na competência do Conhecimento Explícito da Língua

A nível da competência do Conhecimento Explícito da Língua, verificamos que a única relação com a vivência da poesia ocorre a nível do plano fonológico no que respeita aos 1.º e 2.º anos de escolaridade, através da referência a rimas e dramatizações. Nos outros planos – morfológico, classe de palavras, sintático, lexical e semântico, discursivo e textual, representação gráfica e ortográfica a referência à poesia é inexistente. No que respeita aos 3.º e 4.º anos de escolaridade não existe nenhuma referência à poesia.

Consideramos que a quase inexistência de referências à vivência da poesia nesta competência é normal, tendo em conta as suas pretensões. No entanto, é a nível do plano fonológico, ou seja, dos sons – rimas e dramatizações – que a poesia é visível, dando ênfase à poesia oral nomeadamente no âmbito dos primeiros anos do Ensino Básico.

Face ao exposto, concluímos que o apelo para a vivência da poesia pelo *Programa de Português do Ensino Básico* é visível sobretudo a nível de propostas de atividades de caráter criativo (ex.: caligramas, dramatizações) para o Ensino Básico – 1.º Ciclo. No entanto, este apelo surge de forma pouco regular e incisiva relacionando-se essencialmente com a apresentação de conteúdos relacionados com a poesia. Assim sendo, ainda existe um longo caminho a percorrer de forma a atribuir à poesia um papel mais visível no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

3.4 METAS CURRICULARES

Na sequência das orientações do *Programa do Português para o Ensino Básico* surgem as *Metas Curriculares* que devem constituir-se como complemento harmonioso e valorativo.

As metas são uma referência para o ensino e aprendizagem e para a avaliação interna e externa. O documento permite que os professores se centrem no essencial, ajudando-os a delinear as melhores estratégias para o processo de ensino e aprendizagem.

As *Metas Curriculares* apresentam cinco premissas que passamos a enumerar:

- fundamentam-se no *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em março de 2009, que entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012;
- centram-se no que nesse programa é considerado essencial que todos os alunos aprendam;
- encontram-se definidas por ano de escolaridade;
- contêm quatro domínios de referência no 1.º e no 2.º Ciclo (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática) e cinco no 3.º Ciclo (os mesmos, mas com separação da Leitura e da Escrita);
- constam em cada domínio os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos.

Realçamos que foram respeitados os domínios anteriormente existentes no âmbito das Competências Nucleares (Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua que agora se designa de Gramática) e foi acrescentado um outro, relativo à Educação Literária.

No que respeita à Oralidade, esta contempla a Compreensão do Oral e a Expressão Oral. Neste domínio, o professor deve “(...) criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (Ministério da Educação, 2004, p. 139). No programa notamos que há uma interpenetração dos dois domínios, sendo até realizada, essa junção no 3.º Ciclo. Consideramos que a junção num só domínio reforça a interdependência entre Compreensão e Expressão.

No âmbito da Leitura e da Escrita estes domínios surgem associados nos dois primeiros ciclos de ensino. Seguiremos como orientações: “(...) construir com as crianças um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua” e tornar “(...) necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura (...)” (Ministério da Educação, *idem*, p. 146). Assim, sendo funções distintas, elas apoiam-se, e a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita influenciam-se reciprocamente.

A juntar-se a estes domínios surge o domínio da Educação Literária que, por um lado, nos remete para a Literatura, como “(...) repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional”; por outro lado, a Educação Literária que se apresenta “(...) imprescindível para uma forma de cidadania mais complexa e consciente, contribuindo para a formação completa do indivíduo” (Buescu *et al.*, 2012, p. 6). Neste sentido, foi ainda criada uma lista de obras e textos literários para a promoção da leitura autónoma, bem como foram mantidas as listagens do PNL.

Em substituição da expressão do ‘Conhecimento Explícito da Língua’ surge o termo ‘Gramática’, que consiste numa “(...) designação internacionalmente conhecida do estudo dos factos e das estruturas linguísticas, comumente utilizada por alunos, pais e professores” (Buescu *et al.*, *idem*, *ibidem*).

Os descritores de desempenho dos alunos constituem a essência destas metas. Podemos constatar nas *Metas Curriculares* (Buescu *et al.*, *idem*, p. 17) que o descritor de desempenho “(...) designa aquilo que se espera que o aluno faça depois de uma experiência de aprendizagem”. Cada descritor contém não só o conteúdo como o conhecimento a dominar e as capacidades a desenvolver. Estas metas contribuem para uma maior eficácia do ensino em Portugal e, desta forma, passamos a explorar o apelo que se faz à vivência da poesia nos diferentes anos de escolaridade, de acordo com os diferentes domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, (Iniciação à) Educação Literária e Gramática.

No que se refere ao domínio da Oralidade, evidenciamos as seguintes referências à vivência da poesia nas *Metas Curriculares* de Língua Portuguesa, de acordo com os respetivos anos de escolaridade.

Domínio: Oralidade		
Ano de escolaridade	Objetivo	Descritor de desempenho
1.º ano	<ul style="list-style-type: none"> - “Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos”. - “Produzir discursos com diferentes finalidades”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Reconhecer padrões de emoção e ritmo (exemplo: perguntas, afirmações, expressão de sentimentos)”; - “Partilhar ideias e sentimentos” (Buescu <i>et al.</i>, <i>idem</i>, p. 8).
2.º ano	<ul style="list-style-type: none"> - “Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos”. - “Produzir um discurso oral com correção”. - “Produzir discursos com diferentes finalidades”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Referir o essencial de um pequeno texto ouvido”; - “Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados” (Buescu <i>et al.</i>, <i>idem</i>, p. 14). - “Partilhar ideias e sentimentos”; - “Recontar, contar”; - “Desempenhar papéis específicos em actividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema” (Buescu <i>et al.</i>, <i>idem</i>, p. 15).
3.º ano	----	----
4.º ano	----	----

Tabela 12 - A poesia no domínio da Oralidade

A nível do domínio da Oralidade, não existe nenhum objetivo nem descritor de desempenho relacionado diretamente com a poesia. Porém, registamos alguns incentivos à vivência da poesia, ficando a cargo do professor a abordagem a este género literário no processo de ensino e aprendizagem. É no 1.º e 2.º ano de escolaridade que existem apelos à partilha de ideias, de sentimentos, ao reconhecimento de padrões de emoção e de ritmo, à exploração de jogos e de dramatizações. Embora não exista uma abordagem concreta ao domínio da poesia estes descritores, subjazem às características deste conceito e permitem ao professor abordá-la e explorá-la no processo de ensino e aprendizagem. A nível do 3.º e 4.º ano de escolaridade não registamos quaisquer apelos à vivência da poesia, razão pela qual consideramos que esta ausência incita ao fosso que emana da relação poesia e escola, repercutindo-se gradualmente numa perda de sensibilidade pelo domínio poético e, assim, criando um afastamento da criança a este género literário à medida que prosseguimos nos anos de escolaridade.

Em seguida, apresentamos o domínio da Leitura e da Escrita, a nível da abordagem da poesia nos diferentes anos de escolaridade.

Domínio: Leitura e Escrita		
Ano de escolaridade	Objetivo	Descritor de desempenho
1.º ano	<ul style="list-style-type: none"> - “Ler textos diversos” - “Relacionar o texto em conhecimentos anteriores” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Ler pequenos textos narrativos, poemas e banda desenhada” (Buescu <i>et al.</i>, 2012, p. 10); - “Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história” (<i>idem</i>, p. 11).
2.º ano	<ul style="list-style-type: none"> - “Ler textos diversos” - “Elaborar e aprofundar conhecimentos” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Ler pequenos textos narrativos, poemas e banda desenhada” (Buescu <i>et al.</i>, <i>idem</i>, p. 16); - “Procurar informações sobre temas predeterminados através da consulta de livros da biblioteca” (Buescu <i>et al.</i>, <i>idem</i>, p. 17).
3.º ano	<ul style="list-style-type: none"> - “Ler textos diversos” - “Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Ler pequenos textos narrativos, poemas, descrições, notícias, cartas, convites e banda desenhada”; - “Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da acção” (Buescu <i>et al.</i>, <i>idem</i>, p. 23).
4.º ano	<ul style="list-style-type: none"> - “Ler textos diversos” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Ler textos narrativos, dramáticos, poemas, descrições, retratos, notícias, cartas, convites, avisos, textos de enciclopédias e de dicionários de banda desenhada” (Buescu <i>et al.</i>, <i>idem</i>, p. 31).

Tabela 13 - A poesia no domínio da Leitura e da Escrita

Na tabela acima apresentada, o apelo à poesia é visível nos diferentes anos de escolaridade no âmbito do Ensino Básico – 1.º Ciclo, embora apenas se relacione com o domínio da Leitura. O apelo à leitura de textos diversos é uma realidade, onde destacamos o convite à leitura de poemas. Embora não exista uma relação direta com a poesia, o convite à interpretação de emoções despoletadas pelo texto, a consulta de livros na biblioteca e o estabelecimento de relações entre as intenções e emoções das personagens surge evidente.

Consideramos que a ausência de referências à poesia no âmbito da Escrita se repercute a nível da sua vivência, limitando as ações do professor na promoção do desenvolvimento da escrita de poemas. Porém, dependendo da sua criatividade e predisposição para abordar a poesia, ele poderá desenvolver inúmeras ações de sensibilização para a escrita de poesia, como por exemplo, o convite aos alunos para se envolverem em atividades de produção poética.

No que respeita à Educação Literária, este domínio divide-se em duas partes: Iniciação à Educação Literária a nível do 1.º e 2.º ano de escolaridade e Educação Literária no âmbito do 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Domínio: Iniciação à Educação Literária		
Ano de escolaridade	Objetivo	Descritor de desempenho
1.º ano	<ul style="list-style-type: none"> - “Ouvir ler e ler textos literários” - “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” - “Ler para apreciar textos literários” - “Ler em termos pessoais” - “Dizer e contar em termos pessoais e criativos” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular”; - “Identificar, em textos, palavras que rimam”; - “Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título” - “Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história”. - “Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular”; - “Expressar sentimentos e emoções provocadas pela leitura de textos”. - “Ler, por iniciativa própria textos disponibilizados na Biblioteca Escolar”; - “Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com os seus interesses pessoais” (<i>Buescu et al.</i>, 2012, p. 12); - “Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas”; - “Dizer pequenos poemas memorizados”; - “Contar pequenas histórias inventadas”; - “Recrutar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)” (<i>Buescu et al., idem</i>, p. 13).
2.º ano	<ul style="list-style-type: none"> - “Ouvir ler e ler textos literários” - “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” - “Ler para apreciar textos literários” - “Ler em termos pessoais” - “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular”; - “Praticar a leitura silenciosa”; - “Ler pequenos trechos em voz alta”; - “Ler em coro pequenos poemas”; - “Descobrir regularidades na cadência de versos”; - “Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações”; - “Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história” (<i>Buescu et al., idem</i>, p. 19). - “Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular”; - “Expressar sentimentos e emoções provocadas pela leitura de textos”; - “Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar”; - “Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com os seus interesses pessoais”.

		<ul style="list-style-type: none"> - “Dizer lengalengas e adivinhas rimadas”; - “Dizer pequenos poemas memorizados”; - “Contar pequenas histórias inventadas”; - “Recrutar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal); - “Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por sua iniciativa” (Buescu <i>et al.</i>, <i>idem</i>, p. 20).
--	--	--

Tabela 14 - A poesia no domínio da Iniciação à Educação Literária

Domínio: Educação Literária		
Ano de escolaridade	Objetivo	Descritor de desempenho
3.º ano	<ul style="list-style-type: none"> - “Ler e ouvir ler textos literários” - “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” - “Ler para apreciar textos literários” - “Ler em termos pessoais” - “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”; 	<ul style="list-style-type: none"> - “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular”; - “Praticar a leitura silenciosa” (Buescu <i>et al.</i>, 2012, p. 25); - “Ler em voz alta, após preparação da leitura”; - “Ler poemas em coro ou em pequenos grupos”; - “Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência); - “Propor títulos alternativos para textos”; - “Interpretar sentidos da linguagem figurada”. - “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular”; - “Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas”. - “Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar”; - “Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com os seus interesses pessoais”; - “Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequados”; - “Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial); - “Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelos” (Buescu <i>et al.</i>, <i>idem</i>, p. 26).
4.º ano	<ul style="list-style-type: none"> - “Ler e ouvir ler textos literários”; - “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” - “Ler para apreciar textos 	<ul style="list-style-type: none"> - “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular”; - “Praticar a leitura silenciosa”; - “Ler em voz alta para diferentes públicos, após preparação da leitura”; - “Fazer a leitura expressiva de pequenos textos,

	literários” - “Ler em termos pessoais” - “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”	após preparação da mesma”; - “Ler poemas em coro ou em pequenos grupos”. - “Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofes, verso, rima e sonoridades”; - “Interpretar sentidos da linguagem figurada”. - “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular”; - “Manifestar sentimentos e ideias suscitados por histórias e poemas ouvidos” (Buescu <i>et al.</i> , <i>idem</i> , p. 34); - “Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar”; - “Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com os seus interesses pessoais” - “Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura”. - “Reproduzir e recriar rimas e contos”; - “Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas”; - “Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial); - “Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico” (Buescu <i>et al.</i> , <i>idem</i> , p. 35).
--	---	--

Tabela 15 - A poesia no domínio da Educação Literária

Com base na análise do quadro acima apresentado, a nível do 1.º e 2.º ano de escolaridade do domínio da Iniciação à Educação Literária, o apelo à vivência da poesia verifica-se com regularidade. Porém, é no âmbito da Oralidade que esta se explora com mais precisão quando as metas nos remetem para a tradição popular, para a audição de textos poéticos, para o dizer travalínguas, lengalengas e poemas memorizados ou mesmo ler poemas. Somente no 2.º ano, as metas respeitantes a este domínio apelam para a escrita de textos em verso rimado.

No que respeita à Educação Literária, a nível do 3.º e 4.º anos de escolaridade, os objetivos e descritores de desempenho já se prendem diretamente com a escrita e produção de poemas. Embora apele para a leitura de poemas em grupo ou em coro, sensibiliza também para a escrita de pequenos poemas e poemas rimados, bem como pretende explorar as características do texto poético – estrofes, rima, verso, sonoridades –.

Concluimos que a primeira fase consiste numa iniciação ao domínio poético – a metapoesia – através do contacto das crianças com a poesia, nomeadamente a nível da Oralidade; numa segunda fase – Educação Literária –, já se encontra uma preocupação com a produção de poemas – Escrita –, em que a criança desempenha um papel mais ativo e autónomo.

No domínio da Gramática, o apelo à vivência da poesia é inexistente, situação normal tendo em conta as pretensões que se exploram neste domínio.

Fazendo um balanço dos conteúdos deste documento, percebemos que as *Metas Curriculares* pouco ou nada acrescentaram aos documentos anteriormente lançados pelo Ministério, mantendo-se o comprometimento da abordagem da poesia em contexto de sala de aula.

3.5 PLANO NACIONAL DE LEITURA

Aprender a ler é uma tarefa para toda a vida e ensinar a ler deve ser uma das prioridades não só dos professores de língua materna, mas de todos os docentes, na medida em que qualquer que seja a disciplina, a leitura vai sempre estar presente.

Sim-Sim (2006, p. 99)

A leitura desempenha um papel determinante na integração do indivíduo na sociedade, articulando as diferentes áreas de conhecimento, promovendo uma forma de cidadania, de conhecimento do mundo, de construção de conhecimento daquilo que os autores transmitem para uma compreensão daquilo que se passa à nossa volta. Aprender a ler é “(...) um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2001, p. 97).

Compete à escola mobilizar os recursos (humanos e materiais), intervindo precocemente na promoção do sucesso da aprendizagem da leitura e fazendo dela uma prioridade nos primeiros anos de escolaridade. Os estudos apontam para que se desenvolva a competência da leitura até aos 10 anos, criando-se rotinas de utilização do livro na vida quotidiana. Orientam também os professores diariamente a ler histórias adequadas à idade, aos gostos e ao desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social das crianças incentivando-as a conversar, escrever, dramatizar ou criar poemas a propósito das histórias. O domínio da leitura representa uma condição para a cidadania, um eixo transversal à sociedade que permite a integração e participação ativa na vida.

Neste sentido, surge o *Plano Nacional de Leitura* (PNL), em vigor desde 2006, que leva as crianças a contactarem livros que não se encontrem adulterados, cortados, adaptados ou desvirtualizados. O PNL incentiva a utilização do livro de forma fruitiva, promovendo a leitura, a apreciação dos textos bem como a realização de atividades que criem oportunidades para a compreensão textual.

O projeto “Ler+” foi criado pelo PNL pelo “Programa Rede de Bibliotecas Escolares” (RBE) e pela Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas, visando:

- o desenvolvimento de uma cultura integrada de leitura de textos adequados aos interesses e competências linguísticas dos alunos;
- a utilização nas salas de aulas dos recursos disponíveis nas bibliotecas escolares;

- a promoção de encontro dos alunos com escritores e ilustradores das obras lidas;
- a sensibilização dos pais e encarregados de educação para a importância do livro e da leitura no desenvolvimento da criança;
- a promoção de feiras do livro, concursos, jogos, prémios e iniciativas de carácter lúdico.

O PNL apresenta diversas atividades de leitura, em silêncio e em voz alta – individual, em pares, rotativa ou em grupo –, dialogada, em coro ou em jogralesca, pressupondo um trabalho mais formal, estruturado e sistematizado com a orientação do professor. Contempla igualmente um trabalho com as famílias, procurando dinamizar algumas sessões de leitura em colaboração com a Associação de Pais. Na internet encontramos indicações de livros e de atividades de leitura em família e, no PNL, uma base de livros recomendados para cada ano de escolaridade, desde o pré-escolar até ao 3.º Ciclo, que incluem diferentes tipos de texto, essencialmente do género narrativo. No sítio Ler+escolas, no §1 podemos ler o seguinte relativamente ao trabalho com a poesia:

A poesia é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita. Essa descoberta, tão decisiva para a formação do indivíduo, adquire assim um carácter lúdico. Brincar com os sons, descobrir novas ressonâncias, ouvir e ler pequenas histórias em verso, memorizar os poemas preferidos, desvendar imagens e sentimentos contidos na palavra, são actividades de adesão imediata que podem e devem ser introduzidas no universo infantil antes da alfabetização, pois constituem uma excelente forma de preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Recomenda-se que as características individuais e interesses dos alunos sejam contemplados na escolha de livros, autores e temas significativos, com ou sem o apoio dos professores e família, para que a relação promovida entre o leitor e o livro se torne efetiva e significativa para a criança. A poesia assume-se como um meio privilegiado para a criança na conquista da língua materna, pois as suas características – ritmo, rima, sonoridade – despertam nela o interesse pela leitura do poema, tendo em conta o seu carácter lúdico, o apelo aos sentimentos e o incentivo à constante descoberta que surge nesta relação poema-criança. A escolha de livros, nomeadamente para a leitura orientada na sala de aula, de acordo com os princípios do PNL, atendem: aos interesses dos alunos; às leituras realizadas anteriormente a fim de evitarmos repetições; ao nível de leitura dos alunos tendo em vista maximizarmos as suas capacidades promovendo o progresso; bem como, às listas indicadas para a educação literária nas *Metas Curriculares* de Língua Portuguesa.

Os livros de poesia seleccionados por este projeto para cada um dos anos de escolaridade do Ensino Básico – 1.º Ciclo são os seguintes:

Ano de escolaridade	Leitura orientada em sala de aula
1.º ano	<p>“As cançõeszinhas da Tila” – Matilde Rosa Araújo</p> <p>“Cantigas e cantigos” – José Fanha</p> <p>“Trava-línguas” – Luísa Costa Gomes</p> <p>“De um dez da cabeça aos pés” – José Jorge Letria</p> <p>“O que eu quero ser...” – José Jorge Letria</p> <p>“Destrava línguas” – Luísa Ducla Soares</p> <p>“Versos de respirar” – José António Franco</p> <p>“A caixa das ferramentas” – José Jorge Letria</p> <p>“Conversas com versos” – Maria Alberta Menéres</p> <p>“Sal, sapo, sardinha” – António Mota</p> <p>“Mais lengalengas” – Luísa Ducla Soares</p> <p>“À esquina da rima, buzina” – António Torrado</p> <p>“Aquele nuvem e outras” – Eugénio de Andrade</p> <p>“Tenho em casa um cãozinho” – José Jorge Letria</p> <p>“Onde tudo aconteceu” – António Mota</p> <p>“Canta o galo gordo” – Inês Pupo <i>et al.</i></p> <p>“História das cinco vogais” – Luísa Ducla Soares</p> <p>“Como quem diz” – António Torrado</p> <p>“O sapo e o tesouro” – Max Velthuis</p> <p>“Panda e a lua mentirosa” – Isabel Zambujal</p>
2.º ano	<p>“O livro das 4 estações” – Ana Cristina Correia</p> <p>“Fala bicho” – Violeta Figueiredo</p> <p>“Era uma vez... ciência e poesia no reino da fantasia” – Regina Gouveia</p> <p>“O livro dos dias” – José Jorge Letria</p> <p>“Versos com todas as letras” – José Jorge Letria</p> <p>“As lenga-lengas do Silvestre” – Guilene Lopes</p> <p>“Cá em casa somos...” – Isabel Minhós Martins</p> <p>“Se tu visses o que eu vi” – António Mota</p> <p>“O rouxinol e a sua namorada” – Sidónio Muralha</p> <p>“Bichos, bichinhos e bicharocos” – Sidónio Muralha</p> <p>“Conto estrelas em ti” – José António Gomes (org.)</p> <p>“As letras de números vestidas” – João Pedro Mésseder</p> <p>“Tantos animais e outras lengalengas de contar” – Manuela Castro Neves</p> <p>“Histórias a rimar para ler e brincar” – Alexandre Parafita</p> <p>“Abecedário maluco” – Luísa Ducla Soares</p> <p>“Eu bem vi nascer o sol – Antologia da Poesia Popular Portuguesa” – Alice Vieira</p> <p>“Avós” – Chema Heras</p> <p>“Ou isto ou aquilo” – Cecília Meireles</p> <p>“Adivinhas coloridos” – Tiago Salgueiro</p> <p>“Arco, barco, berço, verso” – José Carlos de Vasconcelos</p>
3.º ano	<p>“Versos diversos para meninos travessos” – Maria Rosa Colaço</p> <p>“Mão-cheia de rimas para primos e primas” – José Jorge Letria</p> <p>“Trocadilhar” – José Jorge Letria</p>

	“Alicate, Bonifrate e versos com remate” – José Jorge Letria “O sonho é...” – José Jorge Letria “O livrinho das adivinhas” – José Viale Moutinho “Poemas da mentira e da verdade” – Luísa Ducla Soares “Meu fito, meu feito” – Vergílio Alberto Vieira “A cor das vogais” – Vergílio Alberto Vieira
4.º ano	“Poemas para um dia feliz” – José Fanha “Real...mente” – Teresa Guedes “O menino que se apaixonou por uma guitarra” – José Jorge Letria “Pequeno livro das coisas” – João Pedro Méseder “O meu primeiro Fernando Pessoa” – Manuela Júdice

Tabela 16 - Livros de poesia: leitura orientada em sala de aula

Ano de escolaridade	Leitura autónoma e leitura com apoio dos professores e dos pais
1.º ano	“Rimas: textos populares” – Catarina Cardoso “O alfabeto dos bichos” – José Jorge Letria “Abecedário a rimar” – Glória Marreiros “Tudo ao contrário” – Luísa Ducla Soares
2.º ano	“A moeda do sol” – Mário Castrim “Poemas pequeninos para meninas e meninos” – Luís Infante “O G é um gato enroscado” – João Pedro Méseder “O casamento da gata” – Luísa Ducla Soares
3.º ano	“Luisinho e as andorinhas” – Papiniano Carlos “Lengalenga dos nomes” – Marta Elias “O gato de pelo em pé” – Violeta Figueiredo “Versos diversos” – Nuno Higinio “O alfabeto da natureza” – José Jorge Letria “O livro das rimas traquinas” – José Jorge Letria “No coração do trevo: poesia para crianças” – Maria Alberta Menéres “Porto Porto” – João Pedro Méseder “Vozes do alfabeto” – João Pedro Méseder “O livro dos trava-línguas 1” – António Mota “O livro dos trava-línguas 2” – António Mota “Adivinhas” – Nelly Silva
4.º ano	“Verso a verso: antologia poética” – AA.VV. “Versos de não sei quê: antologia poética” – AA.VV. “A casa da poesia” – José Jorge Letria “Poetas de hoje e de ontem: do século XIII ao XXI para os mais novos” – AA.VV. “Versos de caracacá: poesia para crianças” – António Viana

Tabela 17 - Livros de poesia: leitura autónoma e leitura com apoio dos professores e dos pais

Esta seleção inclui autores portugueses e estrangeiros, clássicos e contemporâneos para os diferentes anos de escolaridade, com vários graus de dificuldade, para que os professores possam escolher os livros mais adequados aos alunos das turmas que lecionam. As listas são

atualizadas todos os anos, tendo sido consultadas pela última vez no sítio do PNL, em julho de 2014. Ressalva-se aqui a possibilidade de, entretanto, ter vindo a ser atualizada pelos responsáveis do PNL.

Na recolha que realizamos, é no 1.º e no 2.º ano que os apelos à leitura da poesia se tornam mais visíveis, pelo menos no que concerne à leitura orientada em sala de aula. Porém, embora a quantidade de livros poéticos seja pouco representativa quando comparada com o género narrativo, as listas atualizadas do ano 2014 quando comparadas com as do ano 2011, por exemplo, já apresentam uma melhoria, quer pela quantidade, quer pela diversidade, passando a contemplar autores estrangeiros. Igualmente as editoras procuram divulgar os seus livros, remetendo para o logótipo Ler+ na capa e a indicação do ano de escolaridade recomendado.

Em síntese, consideramos que o PNL surge como uma iniciativa que muito contribui para a promoção da poesia em sala de aula e na ligação escola-família, aludindo à leitura de poemas que ao longo dos anos melhoram na sua qualidade e quantidade como é referido no Relatório de Avaliação do Projeto (*Consultar o Relatório em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/relatorio_avalicao_externa_4anopnl_19set.pdf*). Neste sentido, a escola deve procurar levar cada aluno a tornar-se um leitor fluente – com velocidade e profundidade –, essencialmente para o sucesso escolar e a integração na sociedade do conhecimento, e o PNL tem contribuído para esses propósitos, assim como para a atribuição de um papel mais visível à poesia.



4 A POESIA NA ESCOLA

Por que motivo as crianças de um modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade do jogo, a ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma? Acho que é um pouco de tudo isso, e mais do que isso, (...) Mas se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância que vai fenecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida?

Andrade (cit. por Averbuck, 1986, p. 65)

Como faz o autor, também nós entendemos que importa pôr em evidência, no âmbito da temática desta investigação, as questões levantadas

- Será que a escola em vez de promover a vivência da poesia condiciona o “instinto poético da infância”?
- Porque motivo as crianças são poetas e com o passar do tempo deixam de o ser?
- Não deveria a escola assumir-se como o lugar privilegiado para promover a relação da criança com a poesia?

Como defende o autor, é durante a infância que a criança descobre a poesia de forma livre e despreocupada, nomeadamente através do jogo. A dimensão pedagógica e sobretudo lúdica da poesia, com o passar dos anos, no ambiente escolar, começa a ser substituída pela dimensão cognitiva e instrumental. Os ensinamentos abstratos, estéticos e artísticos não são valorizados; em consequência da sua ausência a criatividade da criança não é estimulada. Não reconhecendo à poesia o valor de que esta se reveste, a escola não lhe presta a atenção necessária, não a valoriza e consequentemente não permite uma vivência efetiva às crianças. Quando a poesia se insere na vida escolar da criança, o que, de acordo com Averbuck (*idem*), acontece com pouca regularidade, desfasada do seu real valor limita-se a apresentar os conteúdos que o professor quer explorar. O professor desvaloriza muitas vezes a possibilidade de descoberta, de criação e de inovação da criança. A este propósito, o autor (*idem*, pp. 64-65) refere que

No Grupo Escolar que frequentávamos em criança, não existia particular apreço pela poesia. Jamais alguém recitou-nos poemas, ou nos chamou a atenção

para eles. Ocasionalmente, professoras liam-nos poemas destinados ao abrilhantamento das solenidades. Nessa época, Olavo Bilac foi uma das nossas admirações. Por quê? Pela razão evidente de que seus versos tinham métrica e rima. Descobri, assim, o lado melopéico da poesia. Compreendi que a poesia era uma espécie de palavra com música.

Para o autor, na sua infância, a poesia apenas era utilizada numa ocasião especial de ‘abrilhantamento’ de uma situação. As suas características, como por exemplo, a métrica, a rima, o verso, tornavam-na numa forma de expressão singular, numa espécie de palavra com música. No entanto, a poesia na escola “(...) não pode ser responsabilidade apenas dos professores ou apenas dos poetas mas de uma colaboração estreita e rigorosa, fundada no conhecimento recíproco do carácter específico de cada um” (Cosem, 1980, p. 251). Sustentada pelo posicionamento assumido por Averbuck (1986) e pela recomendação de Cosem (*idem*), sublinhamos a importância desta investigação; defendemos a promoção da poesia na escola tendo em vista estabelecer o vínculo efetivo da criança com a sua língua materna, favorecendo a sua formação como cidadão ativo, criativo e crítico sensibilizado para o ‘poder da palavra’ que desperta do texto poético (Pires, 2010b).

A poesia desempenha um importante papel no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente, para o desenvolvimento linguístico da criança porque contribui para a criação de hábitos de leitura e de produção de escrita, modalidades que se apresentam como as bases para o “(...) desenvolvimento da competência comunicativa” e para “(...) uma saudável relação da criança com o mundo” (Franco, 1999, p. 15). Como afirma este autor (*idem*, p. 16)

(...) a poesia pode ser um elemento importante para o desenvolvimento não só das capacidades de leitura e de escrita, mas também do desejável equilíbrio sócio-afectivo que facilitem o envolvimento de cada criança no seu próprio mundo, marcado por um passado reconhecido, motivador do empenho na construção de um humanismo corajoso, solidário e livre.

A poesia é, pois, um contributo para a construção de um ser humano livre, influenciando pensamentos e ideias, conhecimentos e imaginação, propiciando-lhe hipóteses para a forma de se inserir ativa e criticamente na sociedade. Na escola, o recurso à poesia induz ao desenvolvimento de estratégias motivadoras de aprendizagem, na exploração de conteúdos programáticos e na construção de conhecimentos.

Retomando os conceitos explorados, as potencialidades, o contributo para a aprendizagem da língua, a sustentação de uma educação holística cremos poder afirmar que a poesia é uma forma de conhecimento, uma descoberta das virtualidades da língua na modelização do mundo. Ela permite à criança perceber o mundo, exprimir-se, comunicar e, em consequência, desenvolver-se de forma mais ativa e harmoniosa. Com efeito, para explorarmos os conteúdos curriculares baseados preferencialmente no domínio cognitivo, há que contemplar a dimensão estética e artística. A poesia, tal como a filosofia, a música e outras expressões artísticas formam o indivíduo a nível holístico contribuindo para a sua formação integral. A este propósito, Coelho (cit. por Gomes, 1999, p. 15) afirma que o “(...)

fito do educador será formar artistas, quer dizer, homens amplamente humanos, que amem a vida, que a vejam no que tem de essencial. (...) Toda a educação deverá ser poética.”

Como tivemos oportunidade de problematizar a propósito da definição de poesia, esta diz respeito à essência do ser, apela à expressão de emoções, de sentimentos, de estados íntimos do ser que revelam experiências, vivências e realidades através da linguagem poética – subjetiva e simbólica –. Aliada ao domínio cognitivo, como vimos, surge a dimensão afetiva e social da poesia permitindo ao professor apelar à criatividade e, assim, estimular a sensibilidade dos alunos. No entanto, muitos professores não se encontram recetivos a inserirem a poesia nas práticas letivas. E, porque “(...) não se ama o que se desconhece” (Bastos, 1999, p. 157), nós, professores, não podemos rejeitar a poesia e condicionar o contacto dos nossos alunos com esta tipologia textual.

Para isso, é necessário que a poesia se encontre contemplada a nível da formação académica, no percurso pessoal e profissional a fim de nos sensibilizarmos para as suas potencialidades. Conhecedores das suas potencialidades, encontramos-nos predispostos a pôr os nossos alunos em contacto com a poesia para que, desde cedo, se encontrem sensíveis à expressão poética, a vivenciarem e experimentarem variadas formas de a explorarem no seu quotidiano.

Tendo em conta as considerações acima referidas, ao longo do presente capítulo, procuramos conhecer e compreender as implicações pedagógicas apresentadas pela poesia em contexto de sala de aula, bem como a relação dos professores e das crianças com a poesia, através da sua presença nos manuais escolares e da procura de estratégias e atividades que aproximem as diferentes áreas curriculares.

Não podemos esquecer que a poesia tem também de ser encarada enquanto conteúdo de aprendizagem, isto é, não apenas como forma de desencadear estratégias motivadoras da aprendizagem, na exploração dos diferentes conteúdos do currículo. Com efeito, ao professor cabe não esquecer a poesia como objeto de estudo e, assim sendo, levar o aluno a explorar as suas características e potencialidades, seja como género literário, seja como uma forma de utilização da língua.

4.1 O MUNDO, A REALIDADE, OS PROFESSORES E A POESIA

Aprender a ler é uma tarefa para toda a vida e ensinar a ler deve ser uma das prioridades não só dos professores de língua materna, mas de todos os docentes, na medida em que qualquer que seja a disciplina, a leitura vai sempre estar presente.

Sim-Sim (2006, p. 99)

Atravessamos um período marcado pela existência de uma sociedade do consumo, que valoriza mais o ter do que o ser, em que a educação pela sensibilidade e a formação do gosto se apresentam ocultas no seio de uma sociedade que vive uma plena crise axiológica, como já demos conta no subcapítulo 2.3. Os valores estão em crise; iniciando-se o processo muito

cedo, no seio da família, onde normalmente as crianças apreenderam os primeiros valores – morais, éticos, sociais –; o aumento da dissolução de casamentos, o aparecimento de novos tipos de união refletem que as estruturas familiares atravessam um período de crise. Também as profundas alterações económicas, científicas e tecnológicas que a nossa sociedade tem conhecido estimulam o abandono dos valores tradicionais, preconizados por Karl Marx, Nietzsche e Freud, conduzindo a humanidade para um vazio de valores (Libâneo, 2001). A globalização trouxe consigo uma maior aproximação entre os povos, o que aparentemente contribuiria para a emergência de uma consciência global. No entanto, o que se verifica é precisamente o contrário. A criação de desigualdades sociais, a existência de modelos comportamentais e culturais criados pelas grandes potências mundiais apelam ao consumismo e à extinção de valores. Neste sentido, importa inverter esta situação, convidando família e professores a trabalharem em equipa com vista a criarem condições para uma educação sustentada por valores éticos, morais e sociais. Como defende Franco (1999, pp. 52-53), os valores encontram-se ocultos na sociedade, podendo conduzir

(...) ao tédio e escancarar as portas a todo o tipo de agressões intelectuais e emocionais: dos media à publicidade, da crise de valores numa sociedade em mudança vertiginosa ao próprio sistema de ensino. E, aqui, já não se trata, exclusivamente, da simples capacidade de ler, ouvir ou escrever poesia: trata-se da capacidade de reflectir e de sonhar, da arte de sobreviver atenta e lucidamente, da procura consciente e decidida da felicidade num ambiente humanizado e digno, em que os bens materiais não sejam o objectivo supremo da existência.

Inserido na redundância de uma sociedade dominada pelo poder dos *mass media*, sufocado de imagens que transmitem uma informação massiva nos diversos *outdoors* e slogans publicitários, que invadem as largas ruas das grandes urbes, o homem confronta-se com a publicidade ‘excessiva’ que vive de rimas, imagens e textos apelativos que o convidam a uma compra aliciante. A criatividade e a originalidade da comunicação constituem uns dos principais fatores de sucesso das campanhas publicitárias.

- Mas será que o homem é influenciável aos apelos publicitários?
- Será que o professor não pode levar os seus alunos a adotarem uma atitude autónoma, crítica e reflexiva face à informação presente neste ‘mundo cor-de-rosa’?
- A atitude da sociedade modifica-se quando o ritmo e a sonoridade, a sintaxe e a semântica adquirem uma nova forma de expressão?
- Vivemos de imagens ou de palavras? De gestos ou de atitudes?

É imprescindível que o professor traga a poesia para a sala de aula pois a poesia pode, quando bem explorada, ajudar a suprimir carências e insuficiências da vida diária da criança. A poesia aparece como um meio de ajudar a criança na sua relação com o mundo. Neste sentido, permite ao aluno criar uma visão mais otimista e sensível da realidade, através da

adoção de um ‘olhar inaugural’ sobre cada descoberta que realiza, isto é, em cada descoberta que o aluno realiza, ele encontra algo de novo, perspectiva de outra maneira e constrói um novo conhecimento e sentido da realidade observada (Jean, 1995).

O professor, ao integrar a poesia na prática diária da sala de aula, proporciona um momento rico à criança, sendo perspectivado pelo autor (*idem*, p. 14) como

(...) o espectáculo da natureza, dos seres vivos, [que] invade os domínios do imaginário. Escapa (ou deveria escapar) a todas as restrições institucionais. Em contrapartida, é lá que se aprende no corpo, na sensibilidade, na inteligência bem como na imaginação, que a liberdade da linguagem se conquista, que a memória se cultiva e que a criança e o adolescente, ao se lhes defrontar a poesia, aprendem a concentrar-se na sua intimidade e a abrir-se aos outros na e através de uma linguagem que tanto oculta o que eles dizem como o revela.

Uma escola onde a poesia esteja presente, onde seja objeto de estudo e fonte de reflexão, é mais suscetível à mudança, à evolução, apelando à sensibilidade, à criatividade e à inteligência. A poesia, pela sua natureza, por um lado ao despertar sentimentos, e imagens, ajuda a criança a explorar o seu íntimo e a expressar pensamentos e experiências; por outro lado ao recriar realidades estimula-a a perceber os contextos por onde a leva a viajar. A poesia permite a criação de uma visão holística da realidade pretendendo romper com o “(...) academismo palavroso e absurdo, em que se fala mais sobre a língua do que se aprende realmente a conhecê-la e a manuseá-la” (Franco, 1999, p. 43). Neste sentido, o professor desempenha um papel fundamental na relação a desenvolver entre a criança e a poesia conduzindo-a à descoberta de si própria e do mundo que a rodeia. É esta condução que caracteriza a educação; do grego *ducere* vem a ideia de conduzir e de *educere* a ideia de extrair as potencialidades que estão em cada ser (Lamas, 2009).

Como defende Neto (2006), a poesia não se ensina. Cabe sim ao professor, encontrar estratégias e criar experiências/ atividades que viabilizem o despertar do desejo da criança pela expressão poética. A poesia estimula a criatividade de quem com ela se cruza, permitindo viver, sonhar e sentir de uma forma mais genuína, mais real. É fundamental que o professor crie situações, através de jogos, leituras, produções escritas, por exemplo, que levem a criança a explorar a poesia e, por intermédio dela, exteriorizem os seus sentimentos, emoções, experiências e realidades. Porém, em grande parte, a poesia não é vivida de forma efetiva nas escolas, por ser um campo complexo e de difícil entendimento. Segundo Barros (2010, p. 21),

(...) muitos professores não vêem na poesia nenhuma contribuição para o aprendizado dos alunos, até mesmo por pensarem que leitura de poesia é para pessoas letradas, com conhecimento suficiente para interpretar. De certa forma, é verdade. Agora, isso não os isenta da responsabilidade de ler e motivar os alunos a lerem para obter bagagem suficiente para compreender um texto literário.

É assim que a poesia tem sido perspectivada nas escolas por muitos professores, que não se encontram conscientes para perceber que faz parte do homem e da sua formação pessoal, ajudando a (trans)formar o caráter humano. Também a falta de interesse dos professores pela

poesia se deve à formação de professor, como foi oportunamente verificado na análise dos programas, que não contempla programas que sensibilizem para a poesia. A este propósito, Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, pp. 104-105) referem que, a nível da formação de professores é urgente que

(...) a autonomia científica das escolas de ensino superior favoreça a liberdade de organização e estruturação dos cursos, que preparam professores, é necessário garantir que a todos os futuros docentes da língua materna seja oferecida e exigida uma substancial e actualizada formação sobre o conhecimento da língua e, simultaneamente, sobre os processos cognitivos e linguísticos que permitem ao ser humano apropriar-se, via aquisição e via ensino, das diversas componentes que materializam a mestria linguística exigida pelas circunstâncias da sociedade actual.

Para que a poesia seja vivida de forma efetiva nas escolas, é conveniente que os professores se encontrem sensibilizados e, neste sentido, a formação de professores assume um papel central. É necessária a organização e estruturação de cursos adequados à preparação de professores, sobretudo de língua materna, dando-lhes a possibilidade de conhecerem as variadas potencialidades da poesia para o ensino e aprendizagem da língua. Para que a mestria linguística seja conseguida, os professores devem envolver-se numa constante atualização dos conhecimentos mobilizando processos cognitivos e linguísticos, melhorando-os e tornando-os mais úteis e adequados para uma integração mais ativa e participativa na sociedade. A participação em formações contínuas na área da literatura, mais concretamente da poesia, contribuem também para uma ligação mais próxima dos professores à poesia.

Segundo Palmarini (1992, p. 66): “O desejo da poesia (...) existe sempre, pois é natural, mas tem de ser educado, (...)”, como exploramos noutros momentos da investigação. O conhecimento e interiorização de referências culturais e literárias, a aquisição do sentido ético e humano conducente ao desenvolvimento integral da criança, o aperfeiçoamento da educação do olhar, a melhoria das competências comunicacionais e expressivas, a descoberta do caráter lúdico e atraente inerente ao próprio código linguístico, a visão inovadora e a adoção de um olhar complexo acerca dos usos da língua, a formação da sensibilidade estética, bem como a estreita relação com as áreas expressivas surgem como razões para implementar a poesia na sala de aula.

- Mas tendo em conta as potencialidades da poesia, porque razão os professores não a utilizam com mais regularidade na sala de aula?

Toda a pesquisa realizada leva-nos a concluir que a poesia permite a criação, inovação, pensamento, emoção e muitas pessoas não se encontram recetivas para experimentarem estes estados de espírito. O mesmo acontece com grande parte dos professores, visto que ao longo da sua formação o escasso contacto com este género literário, neles gera indiferença repercutindo-se esta atitude na pouca ou ausente inserção da poesia em contexto educativo (Bastos, 1999). Para que a poesia seja trazida pelo professor para a sala de aula importa ter evidente, pois, requisitos de duas fases. Numa primeira fase, é necessário que o professor

goste de poesia, para conseguir despertar, no aluno, o desejo de a explorar, estabelecendo uma relação afetiva ser/poesia. Esta fase prende-se, pois, com a criação de um estado de empatia promovida entre o leitor – aluno e o texto poético – e, aqui, torna-se imprescindível aprender a ouvir poemas, a dizê-los, favorecendo a predisposição e sensibilização; por vezes, convém mesmo privilegiar o silêncio e induzir à interiorização. Numa fase seguinte, a de abertura à poesia com vista à construção de uma relação ser/poesia, importa criar condições para a vivência da poesia e da aprendizagem, por exemplo através do brincar com as palavras – jogos poéticos – para que esta seja vivida e descoberta pelo aluno. No entanto, como a autora mencionada refere, é sabido que “(...) por sua forma de perceber a realidade, a criança é capaz de se aproximar mais da ‘visão poética’ que o adulto em geral” (Bastos, *idem*, p. 72).

A poesia apresenta-se, segundo Bastos (*idem*, p. 157), “(...) como uma das formas de expressão que, de uma maneira mais produtiva e criativa, proporcionaria à criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vai dominando”. Como defende a autora, o interesse manifestado pela criança para com a poesia aparece como um ato natural e espontâneo. Se, por um lado, aparece como uma resposta às suas necessidades intrínsecas, por outro, ocorre como uma predisposição para a criança explorar a dimensão poética da linguagem, isto é, de experimentar diversas formas de utilizar a linguagem, por exemplo, pelo recurso a gestos, à rima, à mímica e à criação de neologismos. Segundo Coelho (cit. por Bastos, *idem*, p. 158)

Nunca será demais insistir no fato de que poesia (para crianças ou adultos) exige muito mais do que rimas e ritmos. O poema deve nascer de um olhar inaugural. Deve descobrir nas coisas já vistas ou sabidas, um aspeto ou tonalidade novos. Poesia é arte; é beleza descoberta em algo; é um sentido especial que o mundo adquire de repente; é uma forma peculiar de atenção que, com simplicidade e verdade, vai até a raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira.

Para o autor, cada momento em que a criança/ adulto contacta o poema é uma nova oportunidade de descoberta e interpretação do mundo. De acordo com as suas vivências, experiências e realidades, cada leitor atribui sentidos próprios. Desta forma, existe a descoberta de algo de novo, de uma nova interpretação, de uma resposta às necessidades e expectativas do leitor de poesia.

Já para Coseriu (1980, p. 9), a poesia permite compreender o mundo através da imaginação e da criatividade. Para este autor, esta tipologia textual encontra-se ao alcance de todos e não pertence somente a alguns privilegiados. Neste sentido, torna-se necessário que se explore a poesia no processo de ensino e aprendizagem, criando a todos os intervenientes a oportunidade de contactar com este “material maravilhoso”. Daí que se considere que

(...) as palavras da nossa língua estão ao nosso dispor como um material maravilhoso, para que possamos compreendermo-nos e compreender o mundo, para nos conduzirem a todas as aventuras do possível e do imaginário. A língua é viva e a poesia dá-lhe talvez ainda mais vida. Aquilo que outrora era apenas a bela linguagem de alguns privilegiados tende a tornar-se propriedade de todos e a

escola, nessa apropriação da língua, desempenha necessariamente um papel muito importante. O poder da poesia está, pois, ao nosso alcance.

Assim sendo, é indispensável que o professor crie condições para que a criança, numa primeira fase, estabeleça uma relação afetiva com o texto poético. Importa que o professor demonstre entusiasmo e gosto pela abordagem à poesia transmitindo à criança essa emoção pela exploração do texto poético. A leitura, silenciosa e em voz alta, a audição, a escolha de temas significativos para a criança e a interpretação do texto poético apresentam-se como estratégias de aproximação entre a criança e a poesia. Numa fase seguinte, importa que o professor crie situações de vivência da poesia e de aprendizagem através, por exemplo, do recurso a jogos poéticos (acrósticos, caligramas), procurando promover a dimensão lúdica da poesia apelando à criatividade. A mediação, conseguida através do recurso de jogos, ouvindo, provocando, incentivando, animando e levando as crianças a explorarem as possibilidades do funcionamento da língua, é uma das estratégias mais ricas. Com ela facilitam às crianças brincar com as palavras tornando-as ativas no seu quotidiano. Para isso é imprescindível que a poesia em contexto de sala de aula seja vivida de forma entusiástica pautada pela criação de momentos de alegria, boa disposição e motivação para a criança explorar as possibilidades da língua: brincando, rimando, criando novas relações entre as palavras. Construir a aprendizagem da poesia em sala de aula não é um desafio fácil, mas não é impossível. É preciso criar metodologias que estimulem os alunos a contactar e a explorar a poesia, pois esta permite compreender o mundo, revelar novos sentidos das palavras, apelar à criatividade assim como criar novas visões do mundo e da realidade circundante (Cosem, 1980).

4.2 A VIVÊNCIA DA POESIA – FRUIR E APRENDER

A relação da criança com a poesia acontece desde a vida intra-uterina em que os ritmos cardíacos, as pausas e os silêncios surgem como manifestações poéticas, como exploramos noutros momentos desta investigação. Desde que a criança interage na sociedade: ouvindo, gesticulando, falando, explorando, ela vivencia os ritmos, as pausas, os silêncios e as rimas aproximando-se precocemente da poesia. É no contexto familiar que ocorre maioritariamente a iniciação da criança à poesia, sobretudo através da audição de histórias infantis, da participação em jogos, assim como da audição e interpretação de músicas em que o ritmo, a melodia e a rima se encontram presentes (Gomes-Pedro, 2005).

Mais tarde, no jardim-de-infância, a criança reencontra a poesia. No contexto educativo – sala de aula e no recreio – a criança explora-a de forma intencional, uma vez que as suas características mais evidentes – ritmo, rima, melodia – e funções – nomeadamente pedagógica, lúdica e social – são abordadas em contexto e com significado.

Segundo o autor acima convocado (*idem*), no jardim-de-infância, a criança sente-se mais útil, junto de quem a cuida, de quem a educa, de quem a ensina, de quem com ela interage. A infância é um período da vida humana em que a implementação de práticas educativas contribui para a aprendizagem de atitudes e de valores, conducentes à formação da autoestima, da confiança e do estímulo à cidadania, isto é, a uma consciente inserção comunitária e social.

A interação precoce com a realidade ambiental e social é de primordial importância para a criança com vista ao desenvolvimento da sua individualidade, dos seus talentos e capacidades – a dimensão holística que defendemos. Para isso, importa identificar os seus interesses, através de atividades exploradas e de avaliação diagnóstica; perante as situações detetadas, avançar com a disposição e organização de espaços, nomeadamente a gestão do tempo e espaço da criança no recreio e na sala de aula, bem como rentabilizar os materiais pedagógicos – jogos e livros –, que ajudem o educador a descobrir condições propiciadoras de aprendizagem.

A criança aprende fazendo, explorando, imitando um modelo significativo que geralmente é o educador. Neste sentido, o jardim-de-infância surge como um “(...) espaço de vida que pertence à própria vida e com ela se mistura” (Mendonça, 2005, p. 74), em virtude da criança passar grande parte do seu tempo na instituição escolar, confundindo-a muitas vezes com o contexto familiar e social.

Aliado ao papel do educador aparece o da família que, como primeiro agente de socialização é imprescindível para a educação da criança; é, pois, à família e ao educador que compete responder às necessidades da criança, satisfazendo como defende (Oliveira & Cunha, 2012), as suas prioridades estruturais:

- afeto – o modo como o sujeito se sente amado;
- identidade – o «eu» que resulta do processo de separação individuação e
- resiliência – que se traduz na resistência a contrariedades da vida.

A presença dos pais e dos educadores, nesta etapa de desenvolvimento, é significativa, pois são eles que propiciam à criança aprender as regras e rotinas, conviver com os pares e a sentir-se motivada (Urro, 2007).

Para Jean a poesia favorece o sonho, diverte, dá prazer e ajuda a crescer em equilíbrio. Brincar com os sons, descobrir novas sonoridades, ouvir e ler pequenos textos em verso, jogar com os sentidos surgem como atividades que colocam a criança em interação com a poesia. O importante é criarmos e maximizarmos as experiências da criança, explorar a poesia de uma forma lúdica capaz de despertar o gosto pela poesia. Com efeito, a poesia pelas suas características viabiliza aliar a dimensão pedagógica à dimensão lúdica, através da interação entre pares e entre as crianças e o educador, interação essa que promove prazer e cuja dimensão lúdica leva à aprendizagem natural e divertida. A este propósito Jean (1995, p. 22) diz:

Parece-me cada vez mais evidente que o estabelecimento, na criança, da mais elementar linguagem de comunicação passa, independentemente das estratégias e procedimentos pedagógicos empregues, pela percepção integrada no corpo e na respiração de ritmos intonativos que só a linguagem ritmada da cantilena e do poema podem estabelecer com rigor e prazer.

Como refere o autor, num momento anterior à intencionalidade pedagógica, a criança já comunica através da percepção do seu corpo e com base na respiração de ritmos. A cantilena e o poema surgem como recursos que cumprem com rigor e prazer a função comunicativa.

A poesia promove a comunicação e também o enriquecimento do vocabulário da criança. O vocabulário da criança é adquirido em diferentes contextos, levando o autor (*idem*, p. 123) a distribuir as palavras por três categorias:

- “(...) as palavras da linguagem da comunicação corrente com o adulto (...);
- as palavras que são utilizadas com os companheiros (...);
- as palavras da escola.”

A criança percebe o vocabulário em diferentes contextos – família, escola, sociedade – contribuindo essa aprendizagem para o seu desenvolvimento linguístico, cultural e social. Neste sentido compete ao professor aproveitar as potencialidades dos contextos e maximizar as experiências de aprendizagem da criança, para que esta tenha a oportunidade de interagir e aprender em sociedade.

A nível do Ensino Básico – 1.º Ciclo, a iniciação à poesia também se apresenta intencional por parte do professor, encontrando-se presente nos manuais escolares e nos programas ministeriais. A criança tem a oportunidade de se relacionar com a poesia através da utilização de textos e jogos poéticos que aparecem nos manuais escolares, da leitura e da interpretação de livros infanto-juvenis, das brincadeiras e dos jogos realizados no recreio, em que o recurso à rima, ao ritmo e à melodia surgem como características presentes na promoção da relação da criança com a poesia.

4.3 A POESIA NOS MANUAIS ESCOLARES

Segundo Bastos (1999), a presença da poesia nos manuais escolares é uma realidade. No entanto, a falta de adequabilidade dos textos poéticos apresentados, sobretudo no Ensino Básico – 1.º Ciclo bem como o recurso a uma ‘linguagem não poética’, promovem a existência de textos poéticos estereotipados e de carácter duvidoso. Os textos poéticos de qualidade produzidos por autores portugueses para a literatura infantil muitas vezes não são contemplados, condicionando um encontro gratificante da criança com a poesia como salienta Araújo (1988, p. 91), quando afirma que

Dantes, geralmente, o que era dado à criança era a prosa versificando-a, aí foi sempre o grande engano do educador em face da poesia e da criança. Daí todo o peso fabular, daí toda a poesia da utilidade – daí o desconhecimento da poesia do prazer, da própria sensualidade da palavra ou do texto em si.

Como refere o autor, a valorização da prosa em detrimento da poesia compromete as experiências da criança com a poesia, assim como condiciona o carácter de prazer, de sensualidade e a dimensão lúdica da poesia.

Costa (2000) debruçou-se sobre a presença da poesia nos manuais escolares estudando vários manuais de Língua Portuguesa de diferentes anos de escolaridade do Ensino Básico – 1.º Ciclo. Verificou que a pobreza na seleção dos textos, a presença de questionários exaustivos, a objetividade das perguntas, as respostas óbvias, e os textos com supressões condicionavam o contacto da criança com a poesia. Neste sentido, consultamos alguns manuais do 1.º Ciclo e percebemos que os textos literários, embora representativos de uma boa quantidade de autores da literatura infanto-juvenil de Língua Portuguesa, funcionam como instrumentos pedagógicos e pretextos para trabalhar a língua (número de versos e estrofes, presença da rima, por exemplo).

Também para Azevedo (2006), a abordagem da poesia nos manuais escolares é esquecida, na maioria dos casos. Em contexto educativo reduz-se essencialmente às suas características estruturais que figuram na “(...) organização em versos e estrofes, com aparecimento de rimas” (*idem*, p. 48). Peláez (2012) partilha da mesma opinião, ao afirmar que a presença da poesia nos manuais escolares se caracteriza pela exploração da medida dos versos e da rima, a estrofe como unidade de sentido, os sentimentos do poeta e o efeito da diversão que provoca no leitor.

De novo, invocamos Azevedo (2006, p. 49), para quem o “(...) manual escolar jamais é passível de ser encarado como um objecto ideologicamente neutro”, uma vez que apresenta textos e formas de interrogar esses textos que, além de espelharem o que está preconizado nos programas, constituem um prolongamento do gosto dos seus autores. Os manuais acabam por condicionar a formação do aluno em termos literários, a não ser que o professor saiba racionalizar a sua utilização em sala de aula e procure textos alternativos aos existentes no manual escolar. O professor pode, por exemplo, procurar textos alternativos nos livros infanto-juvenis visto que os livros “(...) hablan, los libros juegan, divierten, entretienen, te dan un conocimiento del mundo y te acercan a vivir con los demás” (Ruano Martín, 2014, p. 197).

Sousa (2000, p. 170) defende que a partir da análise realizada aos manuais escolares do 1.º Ciclo as questões que “(...) habitualmente surgem não provocam sequer um reduzido empenhamento da criança, nem a atingem (...), pois a superficialidade é a principal característica”. Os textos limitam-se, em alguns casos, a serem analisados de forma superficial e vertical, veiculando experiências desfasadas da realidade da criança, não lhe permitindo expressar a sua opinião, partilhar os seus sentimentos e pensamentos.

Nos manuais escolares, encontramos adaptações e supressões de textos pelas próprias autoras, isto é, existem palavras que são alteradas por outras e partes do texto que são eliminadas. Estas fragmentações comprometem a integridade da obra inviabilizando a compreensão global do texto e a construção de sentido por parte dos alunos. A propósito desta observação, recordamos as palavras de Liberato (1999, p. 225) quando afirma que

Compreender um texto é encontrar o seu sentido. Mas (...) é preciso dizer que o sentido não está no texto, pronto para ser identificado. O sentido do texto está na cabeça do escritor e deve ser construído pelo leitor. O texto funciona apenas como uma pista para a construção de sentido, mas não garante por si só a compreensão. (...) Em resumo, não existe o sentido do texto, mas vários sentidos que podem ser construídos para um mesmo texto.

Concordamos totalmente com a opinião do autor, pois a compreensão do texto depende das vivências, das experiências e do sentido que o leitor realiza durante a sua análise. Existem múltiplos sentidos que se podem atribuir ao texto e, desta forma, compete ao professor orientar o aluno no sentido da descoberta na compreensão do texto tendo em atenção as suas vivências, os seus conhecimentos, a sua identidade. O professor deve preparar antecipadamente o trabalho interpretativo e a leitura para a fruição estética, diversificando as suas estratégias pedagógicas em função dos diferentes perfis dos seus alunos. O importante é que a exploração do texto possibilite às crianças construir novos conhecimentos que, certamente, de acordo com as suas vivências, experiências e realidades lhe atribuirão diferentes sentidos. Esta partilha dos diferentes sentidos do texto pode ser contemplada pelo professor, contribuindo para o enriquecimento e/ou atualização dos conhecimentos das crianças e permitindo a criação de novas opiniões e perspetivas, conduzindo ao desejo de ler, de escrever e de fruir a poesia, de a explorar, de a produzir.

Baseada na análise de manuais escolares, observamos que o tipo de perguntas presentes para a interpretação dos textos poéticos não ajudam os alunos a desenvolverem os seus níveis de literacia comprometendo a sua competência literária. A promoção de liberdade de pensamento, a fruição estética e a exploração da língua através do jogo raramente são contempladas.

4.3.1 Reflexões sobre o manual escolar: *Trampolim*

Podemos comprovar a nossa reflexão com a análise de um manual escolar, no caso que experienciamos; consultamos a seleção de textos e a qualidade de propostas de trabalho relacionadas com a poesia no manual escolar – *Trampolim – Língua Portuguesa 4.º ano*, portanto, do Ensino Básico – 1.º Ciclo, das autoras Felisbela Antunes & Fátima Lemos (2009). O manual escolar analisado apresenta, na sua maioria, textos narrativos com um reduzido número de perguntas de fácil interpretação e compreensão. Estes textos, assim como os poucos textos poéticos existentes, são de pequena dimensão, com estruturas sintáticas muito simples e vocabulário bastante acessível para alunos do 4.º ano de escolaridade. O manual em apreço direciona as suas atividades de leitura para a avaliação ou para a resolução de exercícios relacionados com o conhecimento explícito. Sousa (2005) verifica, que no seu estudo sobre o livro didático brasileiro e português que os textos poéticos introduzem sempre uma unidade de estudo com o mesmo padrão sequencial de compreensão e gramática. As propostas de poemas que analisamos no manual – *Trampolim – Língua Portuguesa 4.º ano*, orientam os alunos para questões de compreensão ou de simples compreensão e cópia de informação do texto, iniciando as atividades com o apelo: “Gosto de ouvir/ Gosto de falar”, “Gosto de ler” ou “Gosto de escrever”.

No poema: *A Menina Gotinha de Água* de Papiniano Carlos (Antunes & Lemos, 2009, p. 28) o texto poético encontra-se fragmentado, existindo uma série de perguntas simples em que as respostas fechadas se limitam a completar frases com recurso a palavras/ expressões do texto, limitando a criatividade da criança. A primeira pergunta sobre a interpretação do texto (*idem*, p. 29) exemplifica esta verificação: “Completa de acordo com o texto. As _____ que

estavam no _____ brincavam com o _____ dos _____.” Na gramática, aparecem atividades com monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos e na ortografia sugere-se completar os versos com palavras que se apresentam destacadas ao lado dos espaços em branco. As propostas propõem também aos alunos a redação de um diálogo entre uma gota de água e uma flor.

A propósito de outro poema presente no manual escolar analisado – *Vejo um barco à vela* – de José Jorge Letria (*idem*, p.26), embora as atividades sejam semelhantes às dos outros poemas, propõe-se exercícios de leitura silenciosa e em voz alta. Neste manual é recorrente o apelo à leitura expressiva, indicando atividades de leitura alternada, silenciosa e em voz alta. Na nossa opinião, esta opção apresenta-se como uma mais-valia, contrariando a comum prática do recurso à recitação e à memorização que ainda predominam em muitos manuais escolares. A este propósito, Jean (1995, p. 42) sublinha o papel fundamental desempenhado pela leitura em voz alta na aprendizagem da leitura e da escrita ao afirmar que “(...) é capital fazer com que a criança diga o poema (...) para que se aperceba do sentido, da sintaxe e do ritmo de texto poético”.

No manual analisado verificamos adaptações e supressões do texto, nomeadamente a nível dos textos narrativos como é o caso de – *O Senhor Fumo* – de Matilde Rosa Araújo (Antunes & Lemos, 2009, pp. 76-77). Como já tivemos oportunidade de referir, estas fragmentações comprometem a integridade da obra inviabilizando a compreensão global do texto e a construção do sentido por parte dos alunos.

Outra observação que fazemos é que neste manual aparece um poema cujo autor é certamente desconhecido para as crianças – Dean Walley – assim como nos textos narrativos, aparecem vários autores estrangeiros que colocam em causa a noção do património cultural e literário português da criança.

4.3.2 Reflexões sobre o livro: *A poesia das letras – atividades com o texto poético*

Verificamos que a poesia nos manuais escolares se encontra descaracterizada, existindo uma preocupação com os aspetos formais, gramaticais e ortográficos. A dimensão lúdica e interativa encontra-se condicionada, afastando os alunos da experiência estética proporcionada pela poesia. Neste sentido, procuramos um livro relacionado com a poesia que valorizasse a dimensão lúdica e interativa da poesia. Com efeito, analisamos o livro: *A poesia das letras – atividades com o texto poético*, direcionado para o 1.º e 2.º ano de escolaridade, da autoria de Helena Carvalho Borges e de Luísa Álvares Pereira (2011). Neste livro de atividades poéticas que aproxima a criança da poesia, procuramos observar se as propostas de atividades para a exploração do texto poético apresentam as mesmas orientações dos manuais escolares. O livro de atividades anuncia um poema para cada letra do alfabeto recorrendo a diferentes autores, todos eles portugueses, como é o caso de José Jorge Letria, Luísa Ducla Soares e João Pedro Mésseder. As atividades de trabalho com o texto poético apresentam-se diversificadas, convidando a criança a fazer e descobrir as rimas, as adivinhas, as lengalengas e também a escrever um acróstico (*idem*, p. 42), não a condicionando na sua imaginação e criatividade e dando-lhe a possibilidade de exprimir livremente os seus sentimentos,

pensamentos e realidades. Também verificamos que os exercícios gramaticais não são esquecidos, como é o caso da proposta de atividade que solicita aos alunos que façam uma lista de palavras com «ch» e «lh» (Borges & Pereira, *idem*, p. 17).

4.3.3 Que vivências poéticas explorar?

Com o intuito de contrariarmos estas tendências que condicionam as experiências e vivências ricas da criança com a poesia, torna-se necessário que o professor promova a existência de aulas dinâmicas e apelativas para as crianças. Neste sentido Franco (*idem*) apresenta diferentes orientações para o professor implementar no contexto de sala de aula, tais como:

- o abandono de aulas direcionadas, exclusivamente para as leituras e interpretações de textos;
- a redução do uso de textos não familiares e complexos de caráter não significativo para os alunos, relacionados com as suas experiências e vivências;
- a promoção da educação para a sensibilidade, bem como a emergência do espírito crítico e criativo;
- o prazer despoletado pela comunicação autónoma e competente.

As orientações apresentadas pelo autor revelam-se fundamentais para a vivência lúdica e pedagógica da poesia em sala de aula. É fundamental que as aulas proporcionem momentos de satisfação, de alegria e que sejam significativas para os alunos. Desta forma torna-se urgente que o professor aborde temas significativos para os alunos, adequados às suas vivências e expectativas, viabilizando a adoção de um sentido crítico e criativo dos alunos face ao texto poético. Também a educação para a sensibilidade precisa de ser promovida nos alunos, através da criação de situações de descoberta, de apreciação estética do poema – dançando, cantando, lendo – não se cingindo a exploração da poesia à leitura e interpretação dos textos.

A este propósito, Reis (2009, p. 9) reforça a importância das orientações apresentadas inferindo que “(...) pretende reposicionar os manuais escolares no seu papel de verdadeiros auxiliares pedagógicos. Sendo instrumentos de trabalho muito importantes, os manuais não devem sobrepor-se aos programas (...)”. Assim sendo, os manuais escolares ajudam o professor a cumprir o programa, não necessitando, todavia, ser “(...) colocados na primeira linha do labor pedagógico”. Se bem que os manuais viabilizam o ato de aprendizagem, na exploração dos conteúdos do programa, importa não esquecer que os livros infanto-juvenis, os jogos e os computadores podem complementar a sua função pedagógica, tornando as aprendizagens mais significativas e atrativas. Com larga experiência na elaboração e na revisão pedagógico e didática de manuais escolares, Lamas (1993, p. 188) propõe que o professor consiga

(...) organizar a aprendizagem (...) criar condições para que o aluno aprenda a aprender (...) por isso um bom manual deve deixar uma certa autonomia ao aluno e ao professor, não os espartilhando nas atividades que propõe, nem prendendo na cadeia progressiva traçada.

Para isso, é imprescindível que os professores promovam estratégias que “(...) motivem a descoberta e o prazer da construção do próprio saber” (Franco, 1999, p. 19). A este propósito, o autor (*idem*, p. 162) afirma que “(...) é fundamental que a política de formação inicial de professores privilegie, de facto, o ensino da Língua Materna e a abordagem da poesia como fatores decisivos do amadurecimento intelectual das crianças portuguesas.”

Nesta certeza, segundo Guimarães (cit. por Gomes, 1999, p. 14),

A poesia representa um caminho a que, geralmente, os homens não querem renunciar. O pensamento analógico e simbólico de que se alimenta, a sedução das formas sensíveis e espirituais do imaginário, a revelação intuitiva do saber, a confrontação com o próprio sistema da linguagem serão as linhas fundamentais que permitem traçar o perfil do que a poesia é essencialmente. Um rosto difícil, porque traz consigo o segredo essencial de não pertencer a ninguém. Mas o espaço que se forma a partir de tal ausência não acaba por irrealizar a poesia. É nesta ambiguidade que assenta um dos seus poderes, o qual muitos não lhe reconhecem: o de ser uma forma de conhecimento.

E, assim é: a poesia é uma forma de conhecimento, é essencial à promoção da criatividade, à construção do saber, à aprendizagem da língua. Embora a sua presença não seja significativa nos manuais escolares, a abordagem da poesia na sala de aula, pelo professor, pode servir como estratégia na exploração dos diferentes conteúdos programáticos, como conteúdo na diferenciação de géneros literários, como aprendizagem presente nas várias áreas curriculares. Isto porque vivemos rodeados de poesia, ou seja, poesia é tudo o que nos cerca e que nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos, poesia é a nossa inspiração para viver a vida, “(...) ser poeta é um dom que exige talento e especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos” (José, 2003, p. 101). A poesia encontra-se aberta a todos e convém que seja frequentemente trabalhada na sala de aula para que os alunos e os professores se interessem na sua exploração. A poesia traz um novo significado, uma nova forma de ser, de ver, de conhecer e de construir conhecimento articulando as diferentes dimensões – cognitiva, artística, estética, ética e social.

4.4 CONTRIBUTOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

(...) a interdisciplinaridade é um conceito quase mágico. Invocamo-la sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento.

Pombo (2004, p. 29)

Há cerca de meio século, o termo interdisciplinaridade não constava nos dicionários. Todavia, alguns agricultores já sabiam que para entenderem o funcionamento de uma exploração necessitavam de elementos provenientes da biologia, da química, da economia, da ética, aos quais se acrescentavam outros elementos que não se inscrevem em nenhuma categoria disciplinar. Até que, em meados da década de 60, este conceito aparece na França e na Itália, num período marcado pelos movimentos estudantis, que reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e económica da época (Fazenda, 2003).

Quando falamos em interdisciplinaridade, estamos de algum modo a referirmo-nos a uma espécie de complementaridade entre as disciplinas ou áreas do saber. No entanto, a interação, que se estabelece, pode acontecer em níveis de complexidade diferentes; daí a distinção entre termos como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Ao promover a interdisciplinaridade procuramos sempre em complementaridade, a prática da transdisciplinaridade, em que a “(...) recomposição ou reorganização dos âmbitos do saber” (Santomé, 1998, p. 29) permitam intercâmbios que contribuam para a formação de um aluno a nível holístico, mais capaz, mais apto, com mais capacidade para intervir no meio e promover a mudança e progresso social.

A figura abaixo apresentada, evidencia a sequência deste processo de articulação em que iniciamos num nível de complexidade inferior – multidisciplinaridade – até ao alcance de um nível de complexidade superior – a transdisciplinaridade –, promovendo-se a articulação entre os níveis que ocorre mesmo assim de forma harmónica e sustentada.

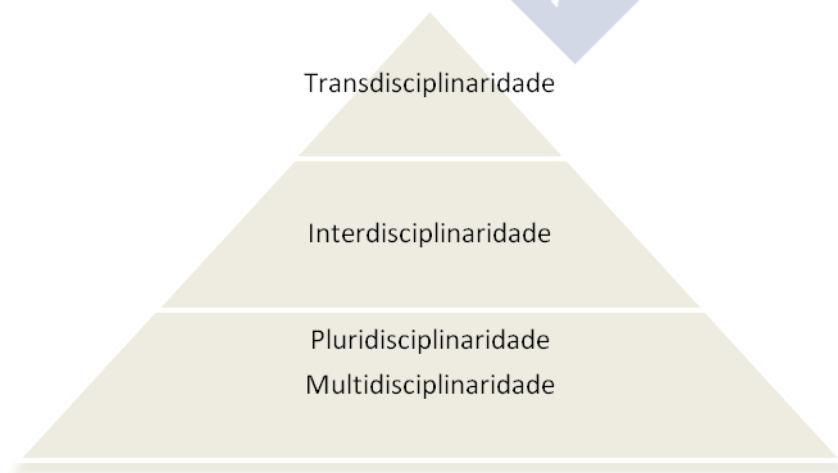


Figura 9 - Os níveis disciplinares (produção pessoal)

No que respeita ao conceito de multidisciplinaridade este apresenta-se como o nível mais baixo da integração e permite que a comunicação entre as disciplinas se reduza a um mínimo. Para solucionarmos um problema procuramos ajuda em várias disciplinas, embora esta interação não permita modificá-las nem enriquecê-las. Constituiria, assim, a “(...) mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns, mas na verdade nunca se explicitam claramente as possíveis relações entre elas” (Santomé, *idem*, p. 71).

A informação disponibilizada nas várias disciplinas não é transferida espontaneamente para o resto das matérias e permanece muitas vezes em ‘compartimentos incomunicados’ contribuindo negativamente para a motivação em continuar a construir conhecimento. Esta fase é a primeira etapa de formação de equipas constituídas por elementos de disciplinas diversas e não implica necessariamente a passagem ao nível seguinte.

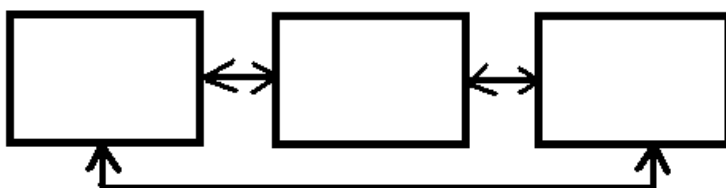
Como observamos na figura 10, a multidisciplinaridade consiste numa representação esquemática, onde cada retângulo representa o domínio teórico-metodológico de uma disciplina. Os conhecimentos são estanques e encontram-se todos num mesmo nível hierárquico não existindo uma ponte entre os domínios disciplinares, o que sugere a inexistência de alguma organização ou coordenação entre tais conhecimentos.



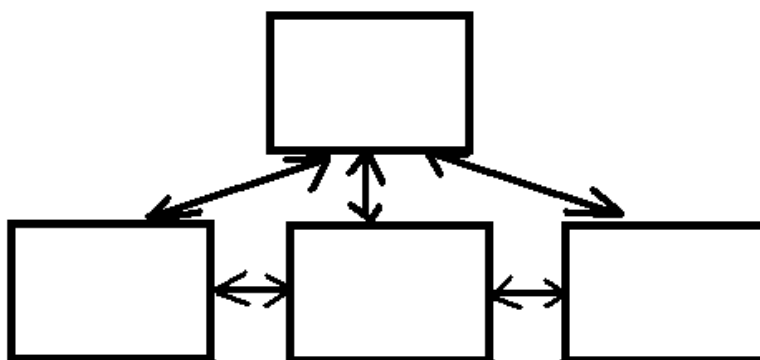
Figura 10 - Multidisciplinaridade (Santomé, 1998, p. 71)

No que se refere à pluridisciplinaridade, contrariamente ao nível anterior, observamos a presença de algum tipo de interação entre os conhecimentos interdisciplinares e, embora se situem num mesmo nível hierárquico, não existe nenhum tipo de coordenação proveniente de um nível hierarquicamente superior. Para o autor (*idem*), este conceito consiste na justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos, existindo uma mera troca de informações, bem como uma simples acumulação de conhecimentos. O poder motivador desta perspetiva é superior à multidisciplinaridade, pois, os alunos têm mais possibilidade de enfrentar situações mais próximas da vida quotidiana. No entanto, verificamos que alguns estudiosos não chegam a estabelecer nenhuma diferença entre a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade mas para nós, essa diferença deve ser considerada, pois a existência ou não da cooperação e do diálogo entre as disciplinas é determinante para diferenciar esses níveis de interação entre as mesmas.

Como o esquema da figura abaixo apresentada sugere, existe uma espécie de ligação entre os domínios disciplinares indicando a existência de alguma cooperação e dando ênfase à relação entre tais conhecimentos.

Figura 11 - Pluridisciplinaridade (Santomé, *idem*, p. 72)

A interdisciplinaridade representa o terceiro nível de interação entre as disciplinas, permitindo a cooperação entre várias disciplinas através de intercâmbios reais e, conseqüentemente, traz enriquecimentos mútuos como evidencia a figura 12:

Figura 12 - Interdisciplinaridade (Santomé, *idem*, p. 74)

O conceito de interdisciplinaridade relaciona-se com o prefixo – inter – que não indica apenas uma pluralidade, mas invoca inclusive um espaço comum, um fator de coesão entre diferentes saberes. A interdisciplinaridade supõe a abertura de pensamento, a curiosidade (Gusdorf, 1990). Para Berger (1972), apresenta-se como a interação entre duas ou mais disciplinas.

Corroboramos Piaget (1972) ao afirmar que a interdisciplinaridade consiste num intercâmbio mútuo e na integração recíproca entre várias ciências promovendo esta cooperação. Isto porque as ciências encontram-se abertas procurando informações noutras áreas para se completarem e levarem à construção de conhecimentos. A articulação entre as várias áreas do saber promove a cooperação; por exemplo, quando o aluno está a desenhar um elefante aplica as técnicas expressivas – controlo grafomotor, desenho, pintura –, mas também necessita de recorrer a outras áreas, como é o caso da área de Estudo do Meio para perceber que se trata de um animal selvagem, com o corpo revestido de pelo. Isto significa que é necessária a articulação de várias áreas para que a aprendizagem se torne significativa levando à compreensão por parte do aluno.

O termo interdisciplinaridade “(...) surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar” (Santomé, 1998, p. 62) implicando uma “(...) vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contacto são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras” (Santomé, *idem*, p. 73).

Neste caso, estabelece-se uma interação entre uma ou mais disciplinas, e ambas se enriquecem reciprocamente. Assim, torna-se mais fácil realizar transferências das aprendizagens e solucionar eventuais problemas. A motivação para aprender é muito grande e o principal problema radica-se na “(...) dificuldade em respeitar certas hierarquias conceituais e de procedimentos que possibilitarão uma melhor progressão no conhecimento” (Santomé, *idem*, p. 74).

Contrariamente à multidisciplinaridade e à pluridisciplinaridade o termo interdisciplinaridade remete, antes de mais, para uma verdadeira interação, ligando duas ou mais disciplinas, constituindo uma prática integradora comprovada por Gusdorf (1990, p. 40):

O termo interdisciplinaridade evoca um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes. Cada qual aceita fazer um esforço fora do seu domínio próprio e da sua linguagem técnica própria, para se aventurar num domínio de que não é proprietário exclusivo. Trata-se de promover (...) o aparecimento de um tipo de especialistas da não especializada.

Neste sentido, a interdisciplinaridade vai mais além, procurando ultrapassar os limites da sua área de conhecimento e explorando outras áreas. A coesão entre as diferentes áreas do saber e esta procura intelectual para o sujeito construir novos conhecimentos promove uma aprendizagem mais sedimentada e construtiva.

Por fim, apresentamos a transdisciplinaridade que representa o nível de integração disciplinar superior à interdisciplinaridade. Trata-se de uma proposta mais recente no campo epistemológico que corresponde a um sistema total em que há interação entre as diferentes disciplinas sem existência de fronteiras (Santomé, 1998).

Alicerçada em Fazenda (2003), constatamos que numa axiomática geral, a transdisciplinaridade se define como sendo uma espécie de coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema do ensino inovador. Para Nicolescu (2001) a transdisciplinaridade consiste no que ‘entre’ e ‘através’ das disciplinas. O conceito apresenta-se como uma teoria do conhecimento, uma compreensão dos processos de um diálogo entre as diferentes áreas do saber; uma forma de articular a multidimensionalidade do ser humano e do mundo implicando ao sujeito uma postura sensível, intelectual e transversal perante si mesmo e perante o mundo. O imaginário transdisciplinar articula os diferentes territórios, os diferentes níveis de realidade incluindo a intuição racional, o coração e, assim, possibilitando a emergência de novos cenários, de novas realidades.

Nicolescu (*idem*) afirma que a transdisciplinaridade aparece como uma forma de ser, de saber e de incitar as fronteiras epistemológicas de cada ciência, praticando o diálogo de saberes sem perder de vista a diversidade, construindo uma visão contextualizada e personalizada na leitura de acontecimentos. Como podemos observar na figura 13, este é um tipo de interação em que ocorre uma espécie de integração de vários sistemas interdisciplinares num contexto mais amplo e geral, gerando uma interpretação holística dos factos e fenómenos; remete, portanto, para a realidade sobre a qual os conhecimentos são construídos.

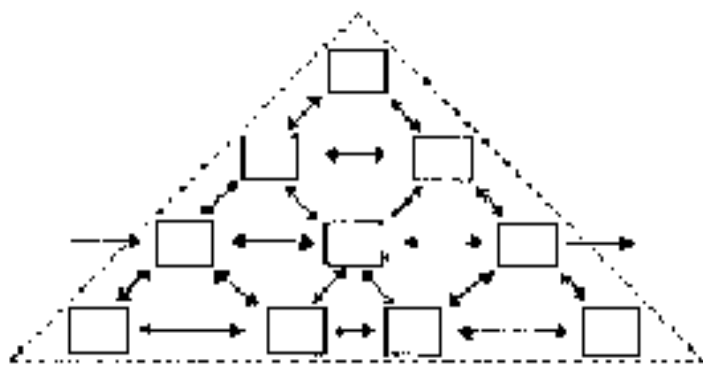


Figura 13 - Transdisciplinaridade (Santomé, *idem*, p. 75)

É pertinente também distinguirmos o termo interdisciplinaridade de transdisciplinaridade. O primeiro “(...) visa construir um saber, enquanto o segundo termo designa, geralmente, a transferência para uma disciplina de um conceito, modelo ou método proveniente de uma outra” (Fourez, Maingain & Dufour, 2002, p. 12). Quer isto dizer que a Língua Portuguesa aparece como uma área transdisciplinar pois manifesta-se, por um lado, através do desenvolvimento de competências importantes para o sucesso escolar dos alunos e respetiva integração socioprofissional no âmbito do processo de ensino e aprendizagem; e, por outro lado, através do contributo que o ensino e aprendizagem nas outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares poderão dar para melhorar o domínio da Língua Portuguesa. O domínio da língua é fundamental para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento. Com efeito, o saber ouvir, saber falar, saber estar, saber ser, saber fazer, ler, escrever e o funcionamento da língua (conhecimentos gramaticais) apresentam-se como competências transversais a todo o processo de ensino e aprendizagem (Sá, 2006).

O domínio da Língua Portuguesa constitui uma mais-valia para a construção de aprendizagens significativas nas outras áreas curriculares, sendo necessário existir uma articulação entre as várias áreas curriculares. Como afirma Develay (1992, p. 16),

A própria ideia de disciplina só raramente remete os alunos para uma lógica que estrutura o conjunto dos saberes escolares. O que é que a história, a biologia ou a matemática são para os alunos? Um conjunto de factos, de noções, de objectos sem coerência evidente (...) a escola ensina conteúdos que convém esquecer, porque não apresentam, aos olhos dos alunos, nenhuma relação entre si.

Neste sentido, importa que haja uma mudança de paradigma, uma nova orientação curricular que promova a construção de aprendizagens significativas, edificadas e articuladas permitindo ao sujeito a criação de uma visão holística, sedimentada e consistente, isto é, uma visão proveniente da aquisição de saberes articulados entre várias disciplinas que permitem a formação de um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade.

Apresentados os diferentes níveis de integração do saber, debruçamo-nos no conceito de interdisciplinaridade, procurando explorar as suas potencialidades e promoção no contexto

escolar. Assim sendo, o conceito de interdisciplinaridade pertence ao vocabulário de dois domínios fundamentais: o da construção e o da procura de conhecimento. A palavra associa-se aos mais variados tipos de experiências, as, relacionadas com a vontade de superação das barreiras disciplinares e as que permitem a colaboração entre dois ou mais investigadores e/ou professores.

A interdisciplinaridade inseriu-se na escola de forma quase espontânea, como uma aspiração emergente no seio dos próprios professores. Definir a interdisciplinaridade é apelar à “(...) cooperação entre várias disciplinas científicas no exame de um mesmo e único objecto” (Manion, 1978, p. 17), sendo também a “(...) transferência de problemáticas, conceitos e métodos de uma disciplina para outra” (Thom, 1990, p. 637). Para Piaget (1972, p. 142) a interdisciplinaridade consiste na “(...) colaboração entre as disciplinas diversas ou entre sectores heterógenos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final um enriquecimento recíproco”. Por sua vez, Delattre (1973, p. 185), apresenta-a como a elaboração de um “(...) formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir uma linguagem única, os conceitos, as preocupações, os contributos de um número maior ou menor de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas”.

Para nós, a interdisciplinaridade é muito mais do que um encontro entre disciplinas; é o apelo ao encontro entre os seres humanos – homens e mulheres – que desejam construir conhecimentos e aceitar o desafio de sair de uma ‘zona de conforto’ procurando a descoberta, a revelação do novo. Implica a adoção de uma nova atitude – ativa, dinâmica e consciente – aberta ao diálogo com o próprio conhecimento, contribuindo para a emancipação da humanidade (Ferreira, 2010).

Muitos são os autores que se propõem a definir a interdisciplinaridade, apresentando-a como sinónimo de cooperação, contributo, colaboração, reciprocidade, enriquecimento que contribui para a construção de conhecimentos e saberes mais sedimentados e sustentados. A realização de uma abordagem interdisciplinar na sala de aula apresenta implicações pedagógicas, tais como:

- cognitivistas (integração dos saberes e experiências práticas dos alunos);
- socioafetivas (que levam ao trabalho em comum dos professores e dos alunos para a promoção de competências relacionais);
- éticas (que implicam desenvolver um olhar tolerante);
- sociais (que promovem ligações entre a escola e a sociedade e entre os indivíduos).

Como professora, pretendemos alcançar uma visão integral, articulada, em que os diferentes pontos se cruzam e promovem enriquecimentos, a evolução, a construção de aprendizagens significativas e estruturantes. Porém, existem vários obstáculos que colocam em causa o trabalho interdisciplinar do professor, tais como:

- a natureza disciplinar dos conhecimentos que a escola veicula (a cada disciplina curricular corresponde, em geral, uma disciplina científica);
- o carácter descontínuo da organização escolar tradicional (segmentação temporal – horários, espacial – divisão do espaço e salas de aula, e curricular – programas);
- a ausência de uma pedagogia de interdisciplinaridade.

O progresso acelerado do conhecimento e a velocidade da sua fragmentação colocou a escola numa situação de crise sem precedentes. A instituição escolar tem cada vez mais matérias para ensinar, conhecimentos mais especializados, desintegrados, dispersos, mais descontextualizados da realidade e, portanto, mais distantes dos alunos. Neste sentido a escola tem procurado encontrar uma saída – atualização frequente dos programas curriculares, adequação dos conteúdos programáticos através da criação de novas disciplinas curriculares, incumbindo ao professor o papel de disponibilizar aos alunos quadros globais de inteligibilidade, referências estáveis, que permitam ligar, unir, articular, integrar a multiplicidade de informações que chegam aos alunos oriundas dos mais diversos meios de comunicação. Esta informação de natureza mediática, dispersa, desconexa, desarticulada faz com que a escola se destitua da sua missão e se transforme numa instituição reprodutora do saber; reconhecendo que as matérias programáticas constituem, na sua complexidade, uma fonte poderosa, sugestiva, cativante e rica importa integrá-las, atualizá-las e promover um fácil acesso ao todo. É aí que a transversalidade da língua apresenta um papel determinante no sentido de fazer interagir as diferentes fontes de conhecimento levando o aluno a adotar uma atitude crítica e reflexiva para a construção de aprendizagens significativas e holísticas.

Nas atividades escolares que se apresentam como o nosso campo de interesse, a interdisciplinaridade permite a integração de competências e de saberes disciplinares. No entanto, por vezes, existem programas que condicionam a prática disciplinar, cabendo aos professores envolvidos criar condições favoráveis à emergência de uma didática interdisciplinar. A prática da interdisciplinaridade conduz normalmente ao trabalho em equipa e, neste, à colaboração. A cultura de equipa, nomeadamente vivida pelos professores ou pela formação de grupos de alunos, apresenta múltiplas vantagens como testemunha Mazzard (2000, p. 16):

A constituição de uma cultura de equipa elabora-se, progressivamente, com base em troca de métodos, em debates sobre valores ou na construção de uma linguagem comum. Aprende-se a conhecer melhor, a interessar-se pelos conteúdos e objectivos das outras disciplinas, a colocar as mesmas coisas por detrás das mesmas palavras, o que vai facilitar a articulação dos saberes e dos métodos no momento da acção.

Desta forma, o professor (re)age como operador dessa integração, apelando às capacidades (suas e dos alunos) de flexibilidade, de relacionamento, estabelecendo pontes e

articulações entre conhecimentos diversos de várias disciplinas permitindo ao aluno construir uma contextualização compreensiva (Thom, 1990). Como defende Fazenda (2003, pp. 86-87)

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada (...) a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. (...) Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. (...) Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. (...) Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele.

Concordamos com as ideias da autora, uma vez que as práticas interdisciplinares em sala de aula promovem as relações afetivas através da colaboração, do trabalho de equipa, da formação de grupos heterogêneos facilitando a construção de conhecimentos; também suscitam nos alunos o desejo em participar nas atividades propostas pelo professor, integrando-se e fazendo parte delas. A dinâmica promovida em contexto de sala de aula é pautada pela satisfação, motivação e empenho por parte dos seus intervenientes – professor e alunos.

Pela experiência profissional docente, verificamos que os professores cada vez mais procuram por sua própria iniciativa, realizar com frequência experiências de ensino em que ocorra alguma integração dos saberes disciplinares. Pretendem romper com os modelos tradicionais e desenvolver várias competências científicas no interior de uma mesma escola, isolados ou em grupo, ao superar as barreiras disciplinares, procuram inovar. Os professores praticam a interdisciplinaridade contribuindo para que se torne efetivamente uma prática presente nas escolas, sob um ponto de vista holístico, fundamentado e que possibilite a formação integral do aluno nas suas variadas dimensões – cognitiva, afetiva e social.

Enquadrados nesta visão holística que orienta o processo de ensino e aprendizagem, nos pontos seguintes, abordamos a relação da poesia com as diferentes áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Físico-Motora, sempre numa perspetiva de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

4.4.1 O papel da poesia para a interdisciplinaridade

(...) a escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, (...). A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como visão directa das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.

Drummond (Averbuck, 1986, pp. 66-67)

Corroboramos as palavras do autor, na medida em que como professora do 1º Ciclo, no cumprimento das minhas funções, abordo as diferentes áreas curriculares na sala de aula; consciente que a Língua Portuguesa constitui uma área transversal encontrando-se presente em todas as áreas do conhecimento, sobretudo a nível da oralidade, da leitura e da escrita. Confrontamo-nos, pois, com o facto de a escola privilegiar as áreas da Matemática e da Língua Portuguesa, não atribuindo o verdadeiro mérito às áreas das Expressões, condicionando a visão que a criança tem do mundo. Reconhecendo que é necessário que a criança conheça e explore o mundo de forma criativa, mágica e lúdica, cabendo ao professor induzi-la à construção de um conhecimento mais profundo, global e sensível da sociedade, procuramos o contributo das áreas expressivas, nomeadamente a expressão poética, tendo em vista promover a formação de seres sensíveis e sociáveis.

Face ao exposto, através de uma abordagem objetiva e sucinta, apresentamos de seguida, a relação possível e passível de ser estabelecida entre a poesia e cada uma das áreas curriculares – Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão e Educação Plástica –, sempre evidenciando o carácter lúdico e pedagógico despoletado por esta articulação. A nível das Expressões – Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão e Educação Plástica – optamos por abordá-las como um todo. Existe, pois, a necessidade de uma construção articulada do saber – o que implica que as áreas não sejam perspectivadas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante, integrada. Permite-nos, assim, trabalhar de forma globalizada as diferentes temáticas, ou seja, de uma maneira trans e interdisciplinar. Igualmente, apresentamos algumas propostas de atividades a desenvolver em contexto de sala de aula procurando o carácter global, criativo e sensível que esta abordagem pode suscitar nos alunos.

Iniciamos com a relação promovida entre a poesia e a área transversal de Língua Portuguesa. A este propósito Guedes (2002, p. 35) refere que

(...) obtive, através da poesia, uma reconciliação com a disciplina de Português tão cheia de “hematomas” da escola primária destas crianças. Para essa “cura” contribuiu um desbloqueio da espontaneidade. Depois, testaram-se as potencialidades da língua através da construção e desconstrução. (...) Um tipo de comunicação através da emoção partilhada, que foi libertando a palavra. Assim, através da poesia, conseguiu-se o conhecimento através do encantamento. E, passe a expressão, consegui matar três coelhos dum tiro só: “caçar” a língua como meio, como objecto e como objectivo.

Como testemunha a autora, por intermédio da poesia, reconciliou-se com a Língua Portuguesa através do ‘desbloqueio da espontaneidade’, da ‘comunicação’, da ‘emoção partilhada’, da ‘libertação da palavras’ e da ‘utilização da língua’ – como meio, como objeto e como objetivo. A poesia promove no âmbito da Língua Portuguesa o desenvolvimento de inúmeras competências, entre as quais, a aprendizagem da escrita e da leitura, bem como o aperfeiçoamento da oralidade; pode mesmo levar à concentração – a audição e, conseqüentemente, à fala. A linguagem poética facilita a aquisição de novos vocábulos, assim como estimula o aparelho fonador repercutindo-se no controlo respiratório, na correta articulação das palavras, entre outras potencialidades asseguradas pela poesia (Neto, 2006). Com efeito, a utilização da poesia permite a associação da ideia à imagem e da imagem à palavra; a criança, pela poesia e com a poesia, exprime-se sem tabus e envolve-se em permanentes neologismos – criação de novas palavras – promovendo o seu desenvolvimento linguístico (Lamas, 1999).

O professor, ao permitir que a criança recrie para si o texto e o interprete de acordo com as suas vivências, com a sua natural imaginação e criatividade, promove o desenvolvimento da linguagem (Jean, 1995). É, pois, em função desta realidade que o autor (*idem*, p. 56) afirma:

(...) a prática dos «jogos de palavras» poéticos, apesar de indispensável para abrir o espírito das crianças e dos adolescentes (e a sua prática) a essa outra língua que existe na língua, não poderá constituir, como ainda hoje é muito frequente, a actividade poética essencial na escola.

Nunca é demais sublinhar a importância dos jogos de palavras ao serem praticados na escola contribuem para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. Se, por um lado, um bom domínio da leitura implica uma boa escrita, por outro, uma escrita fruída repercute-se numa ‘leitura de desejo’, numa leitura aprazível. Assim, “(...) uma boa leitura (...), é uma leitura de desejo e que, ao desejo de ler, se associa um desejo de escrever.” (Jean, *idem*, p. 132).

No contacto com as diversas produções poéticas, a nível da escrita, observamos a liberdade de apresentação dos poemas, quer no que concerne à grafia, quer no que se refere ao efeito visual. Podemos verificar que as características do poema permitem-lhe adquirir uma

identidade que o distingue dos diferentes textos literários. A ausência de hierarquização da palavra, bem como a (in)existência de pontuação verifica-se em qualquer obra poética levando a criança a experimentar este mundo de sensações – auditivas, visuais, tácteis –.

A título de exemplo, João Pedro Mésseder, autor de *As letras de números vestidas*, produzido em 2010, apresenta nesta obra uma interessante conjugação entre as letras do alfabeto e os números até 23. Neste livro, especialmente dirigido aos alunos do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo, a cada grafema o autor faz corresponder um número em função da sua ordem no alfabeto, uma vez que o “(...) número é uma peça/ de roupa que traz vestida/ cada letra quando anda/ à sua vida” (Mésseder, *idem*, s/p.). Como no 1.º ano as crianças trazem as motivações das rimas do pré-escolar associadas ao valor lúdico, estas composições de Mésseder podem constituir divertidos momentos de descontração na sala de aula, promovendo igualmente a aprendizagem da leitura do poema.

Com Alexandre O'Neill (2001, p. 101) podemos trabalhar os sinais de pontuação e o acento circunflexo, em *Divertimento com sinais gráficos*:

...
Em aberto, em suspenso
Fica tudo o que digo.
E também o que faço é reticente...
:
Introduzimos, por vezes,
Frases nada agradáveis...
.
Depois de mim maiúscula
Ou espaço em branco
Contra o qual defendo os textos
,
Quando estou mal disposta
(E estou-o muitas vezes...)
Mudo o sentido às frases,
Complico tudo...
!
Não abuses de mim!
?
Serás capaz de responder a tudo o que pergunto?
()
Quem nos dera bem juntos
Sem grandes apartes metidos entre nós!
^
Dou guarida e afecto
A vogal que procure um tecto.

Neste poema o poeta comenta com humor o aspeto e o sentido dos sinais de pontuação, transparecendo algumas tendências de quem escreve, como por exemplo, o abuso na

utilização do sinal de exclamação – “! Não abuses de mim!” – ; os grandes apartes nos textos com informação entre parêntesis – “()/ Quem nos dera bem juntos/ Sem grandes apartes metidos entre nós!” –; a má utilização da vírgula – “,/ Quando estou mal disposta (...) Mudo o sentido às frases” –. Através do humor e da dimensão lúdica e pedagógica, os poemas são retidos facilmente pela criança, explorando a leitura e a escrita, a nível de conteúdo de aprendizagem.

Os exemplos que apresentamos contêm palavras em que se articulam as diferentes áreas curriculares, promovendo a interdisciplinaridade; o poema de Mésseder, em que a área da Língua Portuguesa se alia à área da Matemática, é disso exemplo. Na relação promovida entre a poesia e a Matemática, parece que, à primeira vista, não existe pontos em comum, ou seja, características coincidentes. No entanto, ao observamos com mais cuidado a sua relação verificamos que constitui uma realidade, como refere Shapiro (1982) ao afirmar que a poesia assenta em relações matemáticas – simetria e paralelismo –.

No que respeita à simetria, os elementos constituintes da forma poética articulam-se plenamente. É o caso das quadras – conjunto de quatro versos –, que surgem de forma simétrica aquando do estabelecimento de uma comparação entre a primeira quadra e a seguinte (Pires, 2010b). O exemplo do poema: *A Caminhada*, da autoria de Muralha (1978, p. 39), evidencia a simetria existente entre as quadras como podemos observar:

Nessa mata ninguém mata
a pata que vive ali,
com duas patas de pata,
pata acolá, pata aqui.

Pata que gosta de matas
visita as matas vizinhas,
com as suas duas patas
seguidas de dez patinhas.

E cada patinha tem,
como a pata lá da mata,
duas patinhas também
que são patinhas de pata.

O paralelismo constitui-se como o expoente máximo da poesia, em que recai “um esquema de construções homólogas” (Muralha, *idem*, p. 69) e, tornando-se evidente entre as palavras opostas mas complementares, permite alcançar o conhecimento de si, o conhecimento dos outros e o conhecimento do mundo. A poesia viabiliza construir o conhecimento da realidade projetando a realidade existente. O paralelismo verifica-se a nível da relação existente entre cada verso do poema em que cada linha é paralela, tornando a identificação da poesia como algo imediato através do seu aspeto gráfico e visual (Pires, 2010b).

Retomando os conteúdos programáticos explorados a nível da Matemática, existem algumas produções poéticas, entre elas, o *Pequeno livro de desmatemática*, da autoria de Manuel António Pina (2007), que Agostinho da Silva apresenta utilizando a seguinte expressão: “Que a imaginação te engorde e a matemática te emagreça” (*idem*, s/p); as operações matemáticas – somar, subtrair, multiplicar e dividir – como podemos observar, a título de exemplo, no excerto do poema: *Um problema de dividir* (Pina, 2007, p. 13):

Partindo da proposição
«Dividir para reinar»,
Divide até te fartar
E calcula a reinação!

O autor recorre ao texto narrativo para a abordagem dos algarismos, dos números imaginários e de outros conteúdos matemáticos a nível do 2.º e 3.º Ciclo, fazendo a articulação entre o texto poético e o texto narrativo. Pensamos que este texto poético aproxima a as crianças da poesia, embora a sua utilização seja mais apropriada a partir do 4.º ano de escolaridade, tendo em conta os conteúdos programáticos explorados, assim como a linguagem utilizada que apresenta alguma complexidade e extensão.

Ainda no âmbito da Matemática, o poema musicado, *O detective sem pistas*, de Correia de Matos (2009, p. 20), poderá servir de inspiração para a abordagem ao cálculo da área ou do perímetro, numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo. Neste texto, o detetive afirma ter problemas de visão, mesmo usando lupa, óculos e binóculos, pelo que não consegue encontrar “quem queira esconder-se”. No refrão lemos:

Procurava muitas pistas,
um caminho ou uma pegada
mas, por mais que dessem nas vistas,
o detetive não via nada.

Com esta tarefa de seguir pistas e pegadas, para ajudar o detetive, podemos lançar o desafio aos alunos para resolverem exercícios como a área e o perímetro. Pelo recurso ao poema, *Tamanhos*, de Maria Helena Pires (2009, s/p), motivamo-los para o conteúdo matemático das medidas abordadas no 1.º Ciclo. As cinco quadras deste poema falam na tentativa de medir sentimentos, emoções e o próprio mundo, mas a “grande fita” não chega para tão grandes tamanhos de “alegria”, “amizade”, “ternura” ou “afecto”. Utilizando a fita métrica ou uma régua, os alunos podem tirar medidas a objetos mensuráveis, como aqueles que se encontram na própria sala – mesas, cadeiras, quadro, canetas – e redigir versos semelhantes. A intertextualidade pode ser vivenciada com os poemas de *Figuras Figuronas*, de Maria Alberta Méneres (2009), que remetem para as formas geométricas dos objetos que nos rodeiam.

Considerando, agora, a área curricular de Estudo do Meio, lembramos as sequências de atividades teóricas e de trabalho de campo que estimulam a capacidade de observação e aproximam o aluno da realidade, viabilizando a construção de conhecimento. Neste sentido, o

professor como mediador faz surgir o ‘espírito’ científico, não apelando a uma memorização mecânica, mas sim despertando a curiosidade dos alunos, questionando, experimentando, refletindo, vivenciando. Freire (2000) recomenda a adoção de uma atitude crítica, curiosa e ativa sobre o objeto de estudo; para facilitar à criança apreender a realidade, aconselha a adoção de vários olhares, isto é, de enfoques diversos – os dos elementos que integram o grupo –, de modo a propiciar a discussão e consequente reflexão sobre o objeto de estudo. No Estudo do Meio é necessário o exercício integrado, articulando saberes, para que o conhecimento se possa transformar numa mais-valia para a atuação em sociedade (Zabalza, 1997). O Estudo do Meio integra conhecimentos de várias áreas, favorecendo a discussão e críticas entre professores e alunos.

As diferentes interpretações face ao texto poético, os vários sentidos e significados que lhe atribuem, relacionam-se com as diferentes leituras/visões que surgem em função das diferentes identidades / subjetividades; cada aluno cria o seu mundo, passa da realidade à fantasia, pelo recurso à imaginação. Muitos poemas retomam conceitos e conteúdos do Estudo do Meio; o mundo real, a natureza e/ou a sociedade constituem a fonte inspiradora dos poetas. Durante a análise do poema existem diferentes interpretações sobre ele, motivadas pela multiplicidade de experiências, de vivências e de conhecimentos que os alunos possuem; existe a articulação de conhecimentos provenientes de diferentes áreas do saber que levam a diferentes interpretações do texto poético. Nada substitui as experiências e vivências da criança: o cheiro de uma flor, o ouvir cantar um pássaro, o abraço a uma árvore, o sentir o toque do vento.

No filme *La Lengue de las Mariposas* de 1999, dirigido por José Luís Luerda, aparece um professor que mostra aos seus alunos num dia de primavera a forma de comunicar das borboletas. No nosso quotidiano citadino, é escasso esse contacto com a natureza. Importa, pois, que o professor facilite à criança situações para contactar com a natureza: trabalhos de campo, visitas de estudo, deslocações ao recreio da escola, convidando-a a despertar os sentidos – tocando, cheirando, falando, ouvindo –.

A poesia oferece à criança a oportunidade de se sentir atraída pela natureza e por ela sentir amor. O *Herbário* de Jorge Sousa Braga (2002); *Meu fito, meu feito* de Vergílio Alberto Vieira (2009); *A Menina Gotinha de Água* de Papiniano Carlos (1999); *História de bichos* de Luísa Ducla Soares (1981) são exemplos de obras em que encontramos presente na poesia elementos da natureza que podem ser utilizados para abordar conteúdos da área curricular de Estudo do Meio; os poemas do livro *Herbário* de Braga (2002) falam de plantas abordando a temática da natureza e do mundo vegetal com muito humor; os poemas do *Herbário* constituem excelentes recursos para serem utilizadas a partir do 3.º ano de escolaridade. A título de exemplo, “A árvore e os livros” (Braga, *idem*, pp. 7-8) e “O meu caderno de folhas” (Braga, *idem*, p. 18) servem de ponto de partida ou de motivação para os alunos realizarem uma atividade de campo recolhendo folhas de árvores. As cores, as formas, o limbo e as nervuras das folhas das plantas são temáticas da área de Estudo do Meio a serem explorados pelo professor a partir da utilização do texto poético.

Assim sendo, pela prática interdisciplinar, é possível potenciar a criatividade e inovação, responder aos interesses e necessidades das crianças, estimular a colaboração na ação e na

reflexão. Preocupamo-nos com uma aprendizagem contextualizada, ativa e significativa, tendo em conta os quatro eixos definidos no Relatório de Edgar Faure (1973) e retomados no Relatório de Jacques Delors (1998) – aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos (Lamas, 2011).

Com o intuito de promovermos a interdisciplinaridade entre a poesia e a área do Estudo do Meio a nível do 1.º Ciclo, recorremos à recente obra literária produzida em 2013 – *Rimas numa folha de alface* – de Carlos Nuno Granja, que fala de animais, legumes, higiene, refeições – pequeno almoço, almoço, lanche e jantar – a nível do pré-escolar, bem como de outros itens, apresentados de forma lúdica e pedagógica. O caráter apelativo, lúdico e pedagógico dos poemas atrai a criança para a sua leitura e convida à exploração, veiculando os ensinamentos alusivos aos conteúdos programáticos da área de Estudo do Meio, com frequente recurso à rima como exemplifica o seguinte texto poético (Granja, 2013, p. 4):

Depois da refeição
é hora de lavar os dentes.
Não queremos cáries,
nem os dentes doentes.
Basta pegar na escova,
que lavando em rotação,
afugenta os micróbios
e cada dente fica são.
Passa água para refrescar,
há frescura de verdade,
com os dentes lavadinhos,
podes sorrir à vontade!

Estreitamente relacionada com a área de Estudo do Meio aparecem as áreas expressivas – Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Físico-Motora. Na articulação destas áreas – música, dança, artes plásticas, poesia – temos como referência a educação *latus sensus*, seja a formal, seja a informal, seja a não formal, artística e cultural, procurando perspectivá-las de forma holística (Lamas, 2011). As áreas expressivas pretendem dotar a criança do “(...) sentido de criatividade e iniciativa a uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma ‘bússola’ moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação, além do desenvolvimento cognitivo” (Roteiro para a Educação Artística, 2006, p. 6).

Ao falarmos das Expressões, invocamos a pintura, a música, a dança, entre outras formas de expressão oral, gestual e corporal. As áreas expressivas permitem à criança expressar-se, projetando a sua personalidade, as suas vivências, a sua cultura. Permitem transmitir sentimentos, realidades através da expressão artística da criança (Sousa, 2003). Tal como acontece com a poesia, a pintura propicia a expressão do sujeito, patenteia sempre algo de pessoal, as tendências do pintor. Relacionada com a pintura aparece o desenho. O desenho constitui uma das mais antigas manifestações expressivas que esteve quase sempre ao serviço da pintura, da escultura e da arquitetura, não passando de esboços e rascunhos para a

elaboração destes. Assume-se como forma de aprendizagem e de expressão da criança; a criança deixa transparecer as suas emoções quando desenha. Segundo o autor, no ato de escrever também se inclui o desenho. O principal objetivo do desenho é a “(...) expressão de emoções e sentimentos através da criação de materiais plásticos” (Sousa, *idem*, p. 160). Neste sentido, a poesia impõe-se como expressão de sentimentos, emoções, ideias que, pelo recurso ao desenho – imagens e grafia – e às pinturas induz a passagem do pensamento à ação.

Nas atividades de expressão plástica, a cooperação, a partilha, o respeito e a interação com os pares concorrem para o desenvolvimento da expressividade e da capacidade linguística. A educação estética e o contacto com várias formas de expressão artística são meios de educação para a sensibilidade. Com efeito, segundo Neto (2006, p. 6) “(...) da identificação e afinação dos sentidos à sua inter-relação e associação vai um passo. Fazendo corresponder sons a cores, perfumes a sabores. O educador ajuda a abrir as portas do palácio das sinestésias que é iminentemente poético”. Não se centra na produção de obras, mas no desenvolvimento das capacidades e procura satisfazer as necessidades da criança; constitui uma atividade livre, natural e espontânea. Nesse sentido, importa que o professor não dite regras e limite a expressão da criança, criando condições que lhe permitam exprimir os seus desejos, devaneios, paixões, afetos, rejeições através da pintura e do desenho, por exemplo. Como afirma Gonçalves (cit. por Neto, 2006, pp. 168-169)

A expressão da criança é motivada pelo que mais a impressiona. Não admira, portanto que, quando pega em pincéis e tintas, exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que mais a impressiona e contribui para a sua maneira de ser e de agir. (...) Quando a criança se exprime livremente, ninguém melhor do que ela pode responder pelo que faz, porque faz o que quer, e é, por conseguinte, a autora dos seus próprios actos, por aí desenvolvendo, além da autoconfiança, um elevado grau de responsabilização (...) Através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações.

Importa que a criança exprima o seu eu, sendo criativa, original e imaginativa. As suas ideias e sentimentos são manifestados, através do lápis, do pincel e de qualquer outro objeto que envolva a utilização do corpo, mais precisamente a motricidade fina.

A poesia aparece também como a expressão de sentimentos e desejos que se revelam através de silêncios, de palavras, de gestos, de desenhos. Como Gullar (2010, p. 45) exprime,

A poesia é, de fato, o fruto
de um silêncio que sou eu, sois vós,
por isso tenho que baixar a voz
porque, se falo alto, não me escuto.

A poesia é, na verdade, uma
fala ao revés da fala,

como um silêncio que o poeta exuma
do pó, a voz que jaz em baixo
do falar e no falar se cala.

Por isso o poeta tem que falar baixo
baixo quase sem fala em suma
mesmo que se não ouça coisa alguma.

Os estados poéticos não se vinculam somente à linguagem, mas também com o silêncio; com o saber e com o conhecimento (Dias, 2008). Importa que exista uma relação entre o sujeito e o objeto; no caso da vivência da poesia, está em causa a relação entre a criança/ sujeito e o poema/ objeto. Enquanto o saber constitui uma procura constante para aprender, conhecer o passado e refletir a contemporaneidade num determinado contexto, o conhecimento diz respeito a algo intelectual, admitindo juízos e conceitos do objeto conhecido, remete para a realidade externa ao indivíduo que, através do ato intelectual, a torna interna – conhecimento, aprendizagem; o saber implica a relação sujeito-objeto e o conhecimento do sujeito sobre o objeto.

A poesia promove o acesso ao conhecimento pelo recurso ao corpo, à motricidade global, à dança, à motricidade fina através do desenho, do recorte e da colagem, explorando outras tonalidades e técnicas, expandindo e enriquecendo, dir-se-ia, as potencialidades criativas da língua e da linguagem. Ouvindo, explorando e criando jogos poéticos as crianças desenvolvem sentimentos e apetências.

Intimamente relacionada com a área da Expressão e Educação Plástica – silêncio – surge a Expressão e Educação Musical – som –, ambas inseridas nas áreas expressivas procurando enaltecer o papel desempenhado pela expressão de sentimentos, de emoções, da criatividade, do sentido estético da realidade.

Como refere Pessoa cit. por Guedes (2002, p. 126) “(...) a poesia é uma música que se faz com ideias e por isso com palavras”. A música aparece como a expressão da emoção e exteriorização de sentimentos. A poesia nasce a partir de uma ideia, de um pensamento e de uma emoção; faz-se através de palavras.

De acordo com Mendes (2006), a música está na poesia e existe desde sempre, desde o pulsar, do ritmo à pausa e ao silêncio. Há um silêncio na poesia, tal como, e com maior intensidade, existe um silêncio na música. A poesia é feita de sons, de ritmos, de silêncios e terá que ser sempre um jogo que dá prazer porque é um ritmo de sons e de silêncios organizados. Estes efeitos rítmicos e imagéticos permitem a existência do poema como recriação sensorial e evocativa da experiência, através da sua materialidade verbal e gráfica.

A musicalidade assume um papel importante, pois o interesse manifestado pelos alunos prende-se com um jogo linguístico que permite o aparecimento de novas palavras, de formas sonoras diferentes da habitual, da apresentação visual fora do normal, em que a captação do sentido do poema remete o leitor para qualquer objeto, sentimento, que se desvela ao longo da interpretação do poema (Jean, 1995).

Para Amaral (2006) a música veicula a palavra permitindo o alcance de um equilíbrio. Neste contexto, concordamos com Sousa (2006, p. 17) quando afirma que

A participação dramática do leitor requer, então, que ele reconheça as simetrias, as interações e o reflexo das palavras e dos textos entre si. O acto de leitura deverá ter lugar como se o leitor fizesse parte do público de um espectáculo de dança ou de uma ópera, de um drama musical ou de um concerto, tanto porque a concentração desejável para a fruição da obra de arte é idêntica, como pelo facto de esse leitor poder descobrir nesses poemas um conjunto de processos de composição, cuja matriz se relaciona com música em diversas vertentes.

No excerto supracitado, observamos a importância que o poema e a música desempenham, nomeadamente a nível da leitura de poemas. É por meio da leitura que o poema ganha vida e cria impacto nos leitores e ouvintes. O silêncio aparece como um momento anterior ao nascimento da poesia e o som simboliza a prática poética – o produto final (Goodman, 1995).

Para Sousa (2006) a poesia e a música transmitem “(...) uma descrição pitagórica do universo, em que se encontram letras e alfabetos no lugar dos números e dos seus intervalos, com a música das esferas e a harmonia musical a serem substituídas por um poema inscrito nos céus, (...)” (Sousa, *idem*, p. 28). Repare-se que no 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico – 1.º Ciclo, a nível da área curricular da Língua Portuguesa, a aprendizagem da leitura é efetuada com recurso a atividades expressivas, como a dança e a música (por exemplo, a aprendizagem da leitura ocorre através de gestos e de sons com vista a promover a compreensão das letras e a memorização da frase/ texto).

Os tempos em que existe uma “música da língua” são remotos, visto que o “(...) homem tenha procurado sempre gozar, ampliar e educar esta admirável faculdade linguístico-musical” (Palmarini, 1992, p. 63). O homem manifesta uma vontade enorme face à música, especialmente na audição de poesia. Neste sentido, é importante encorajarmos a libertação desta “«intoxicação» acústica” que pauta o seu dia a dia.

Com efeito, torna-se pertinente abordarmos a sonoridade do poema que se encontra implicitamente relacionada com o plano fonético mas também associada, embora em menor escala, ao domínio morfológico e suas vertentes subjacentes (ex.: prosódica). Igualmente Cruz (2006) defende que o poema apresenta diferentes sentidos de acordo com as sonoridades e ritmos.

De acordo com Nery (2006), a relação promovida entre a expressão poética e a música é nítida. Por consequência desta articulação emerge a escrita fluente, emotiva e duradoura. Para além da criatividade, as regulares estruturas rítmicas permitem transmitir uma beleza inigualável que aparece a partir do poema. Como advoga Rosa (2006, p. 131): “Dizer-se que se põe um poema em música contém algo de erro. O poema já de si é música e antes de ser poema ele é som e ele é sílaba. E sendo som e sílaba, ele torna-se ritmo.” O poema provém do conhecimento musical, pelo que a música perfeita irradia as origens de um poema, admitindo assim esta dialética. Refletindo sobre esta matéria, diz o autor (Rosa, *idem*, p. 132):

(...) penso no pouco em comum que a poesia e música, originalmente têm. Porém, uma leitura, uma «sonoridade inicial» ou uma sequência rítmica podem desencadear no compositor uma vertigem imparável, uma necessidade de plasmar essa sensação em sons, afinal mais por necessidade própria do que honrando a poesia.

Como refere o autor, no início, a música e a poesia pouco têm em comum; porém, aquando da leitura do poema, a música e a poesia aproximam-se transmitindo sonoridades, sequências rítmicas e sons. Já para Amaral (2006) a poesia e a música partilham uma origem comum. Embora partilhem a mesma origem, a sua evolução apresenta-se divergente, seguindo caminhos distintos. Todavia, quando se encontram ao longo do seu ‘afastado’ percurso, esta dupla retorna às origens e possivelmente adquire novas formas de expressão.

Igualmente para Patrício (2006) a música e a literatura sobrevivem à erosão do tempo, partilhando a mesma origem. No entanto, as suas ideias diferem das de Amaral (2006) ao afirmar que os caminhos que a poesia e a música trilham são contíguos e semelhantes ao longo do seu percurso.

Contrariamente ao que preconiza Amaral (2006) e Patrício (2006), Rosa (2006) perspetiva a origem da poesia e da música afastada, embora ao longo do tempo se vão encontrando. Apoiamo-nos na opinião de Patrício (2006), pois tanto a poesia como a música aparecem como formas de expressão de sentimentos, de emoções, de realidades que se fazem através de palavras, de sons e de silêncios. Neste sentido, a poesia e a música apresentam muitas características comuns e caminham paralelamente ao longo do seu percurso. A relação entre a letra da música e a poesia é evidente. Questionamo-nos:

- Mas, será que a letra de música é um poema?
- Será tão pouco que um poema é uma letra de música?

De acordo com Cicero (2006), se um poema se vincula com qualquer forma de expressão, qualquer coisa pode ser um poema. No entanto, qualquer letra de música não é necessariamente um poema. Mas, um bom poema, quando musicado pode tornar-se numa boa letra de música e, neste caso, uma “(...) letra de música pode ser um bom – ou mesmo um grande – poema” (Cicero, *idem*, p. 134). Temos o exemplo de poemas de ilustres autores, como é o caso de Fernando Pessoa, que são interpretados por cantores do panorama artístico atual – Luís Represas, Zeca Afonso ou Fernando Lopes da Graça – e que evidenciam a estreita relação entre a música e a poesia. Igualmente o exemplo do poema intitulado – *O Violino* – de José Jorge Letria (2008, p. 16) estabelece a nítida relação entre o poema e a música em que o conteúdo explorado no poema se relaciona com um instrumentos musical como podemos observar:

A voz que tem
é de um cristal fino.
Umas vezes chora,
outras vezes ri,
outras vezes grita,
o violino.

Quatro cordas
e um arco,
um gemido de sereia,
um apito de um barco
a dizer que a lua cheia
cabe na água limpa de um charco.
O violino a tocar
como um pássaro
pequenino
a cantar.

O poema de José Jorge Letria apresenta as características de um instrumento musical – o violino –, recorrendo à poesia. Com efeito, a poesia relaciona-se com a música não somente considerando as suas características, origens e evolução mas também tendo em conta as temáticas dos poemas.

Também o poema narrativo – *Luisinho e as andorinhas* –, de Papiniano Carlos (2001) relaciona a música com a poesia. A interdisciplinaridade ocorre entre a Língua Portuguesa e a expressão musical relatando a história de um menino que mais tarde se tornou num grande compositor de música clássica: Beethoven.

Existem vários livros de poesia que trazem associados CD onde os poemas são cantados/musicados, fomentando claramente a relação entre a poesia e a música. A título de exemplo, o livro infanto-juvenil – *Os Bichos na Palma da Mão* – de Maria Gracinda Coelho de Sousa, produzido em 2003, apresenta vários poemas relacionados com os animais em que os poemas são musicados pela voz de um adulto.

Para Neto (2006), a leitura do poema permite a existência de ritmos que favorecem os ‘batimentos rítmicos’, com os pés e mãos, através do uso do próprio corpo. As similitudes entre o valor poético e a música são evidentes. A poesia apresenta-se como um ‘recurso didático’ que articula a vertente corporal com a música promovendo a aquisição de conteúdos programáticos.

Inferimos que a poesia se pauta pela liberdade exclusiva na apresentação de um texto que ora invoca o uso de pontuação, ora afere à sua ausência. Neste sentido, o leitor perspetiva o poema com novas exigências conducentes à construção de um pensamento complexo. A improvisação do leitor permite encontrar o ritmo certo com vista à interpretação sonora do poema em que o uso do travessão se equipara à pausa musical que confere a pausa na leitura. Estas pausas permitem aproximar o leitor da realidade, na tentativa de uma compreensão

construtiva acerca do texto, ou mesmo de proporcionar uma leitura pausada e ritmada (Sousa, 2006).

As semelhanças entre a poesia e a música são evidentes, na medida em que ambas partilham: melodia, ritmo, sonoridade e harmonia (Amaral, 2006). Deste modo, dir-se-ia que a música constitui o objeto do poema e, muitas vezes, a tentação do poema aparece a partir do contacto com a música (Guimarães, 2006).

Para o autor (*idem*, p. 144),

É com a música que a poesia tem de se haver quanto a ritmos, timbres, intensidades, andamentos, repetições. Quanto ao calor da voz, sobre a sua limpidez. Quanto à exploração de novas sonoridades, de novas formas de produzir sons. Quanto ao estilhaçamento dos elementos mínimos as grandes formas. (...) E é ainda com a música que pode ter de aprender a lidar com o silêncio, a pausa – esse instante de indagação, acúmulo.

Após consultarmos diversos autores que abordam a relação promovida entre a música e a poesia, concluímos que é evidente esta ligação. A poesia e a música partilham do silêncio, do som e da palavra. Igualmente a poesia recorre à abordagem corporal procurando explorar gestos, danças, mímicas através da utilização do corpo como forma de transmissão de conhecimentos, emoções e sentimentos. A poesia relaciona-se com a exploração do corpo – gestos, danças, mímicas – como se o corpo falasse. E, o corpo fala, através de ritmos, de movimentos, de sons. Já testemunhava Zumthor (cit. por Jean, 1995, p. 30) que “Está ali um corpo que fala: representado pela voz que dele emana, parte mais leve desse corpo e a menos limitada, porque o transpõe por meio da sua dimensão acústica, muito variável e que lhe permite todos os jogos.”

A voz da poesia ecoa em todo o corpo; é interiorizada minuciosamente pela dimensão acústica e vive repleta de uma linguagem rica e diversificada que alude ao poder das figuras de estilo, a metáfora e a personificação, essencialmente. É, pois, evidenciando estes aspetos que Jean (1995, p. 43) afirma: “A poesia diz respeito ao corpo; sabemos-lo porque ela é a regulação na infinita diversidade dos ritmos respiratórios. No entanto, parece-nos que ela se relaciona igualmente com a tensão *cinestésica* do indivíduo.” Também Carbo (1996, p. 7) relaciona a poesia com o corpo através da linguagem gestual e esta observação encontra-se evidente no seguinte poema:

Espreite-se por cima
do meu galão ocupada
numa conversa

a usar as mãos. Parecia
que cada palavra era um pássaro
que vagueasse no céu

após cada frase.
Apertaste para o teu amigo

Uma bebida qualquer.

Trouxeste uma água tônica
Na esperança que pudesses gostar.
Olhaste para mim

com olhos de garça
branca estrelada. Tens mãos bonitas,
disse eu,
são Matisse, Renoir
ou Rosseau, pintando a lua
em noite de luar.

Agradeceste-me
com um sorriso, e disseste
que eras surda

e lias lábios
e que tinhas amado
o meu sotaque Francês.

O poema acima apresentado não fala apenas da linguagem gestual, fala também da linguagem universal. A relação promovida entre a poesia e o corpo emana da articulação entre o som e a mímica. A soletração de palavras necessita de um corpo que as liberte a fim de produzir um equilíbrio entre o corpo e a palavra. “A nossa linguagem tanto é mecânica como dinâmica. Mas a verdadeira linguagem poética deve ser orgânica e viva.” (Novalis, cit. por Carbo, 1996, p. 38).

Para Spire (cit. por Carbo, *idem*, p. 78), o poeta

(...) deve resignar-se a conhecer as leis da euforia e da rítmica actuais. Tem de conhecer a sua prática, não apenas através da sua visão e da sua audição, mas também no seu corpo e na sua boca. O escritor que compõe não é apenas alguém como uma caneta ou ouvinte enganado pela sua voz, pois a que escuta dentro de si, mascarada por todas as espécies de ressonâncias, não é reconhecida pelos que a ouvirão aqueles a quem deseja falar. Ele é e deve ser um alguém que fala, em voz alta e em voz baixa. Deve moer e remoer as suas palavras enquanto compõe e, ainda que pouco exercitado a prestar atenção ao jogo do ritmo normal e dos andamentos do ritmo emocional nos seus órgãos, sentirá os mais delicados batimentos no seu corpo e na sua boca.

Com efeito, o ato de falar e de escrever constitui um ato de criação em que a fonte e o recetor são o corpo do ser humano – pensamentos, sentimentos, emoções –. A exteriorização da voz e do texto apresenta-se como a expressão de sensibilidade estreitamente ligada ao ser humano. A criança ao interiorizar o texto sente-o e constrói a sua própria interpretação acerca do mesmo.

No contexto de sala de aula, no convívio que se estabelece, entre os pares ou vários elementos em atividades de jogo simbólico, criam-se situações de comunicação verbal e não-verbal, como é exemplo o jogo – *faz de conta que é rei* –. Como refere Rooyackers (2003, p. 15) “(...) num jogo dramático vive-se num mundo diferente do nosso e usamos a nossa imaginação para representar algo através das nossas acções”. Pode explorar-se o mundo à nossa volta, aprender a desenvolver ideias em grupo e individualmente, aprender a respeitar os outros e a relacionarmo-nos. O faz de conta permite à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes diferentes significados. É necessário que o professor crie situações propiciadoras da expressão de sentimentos, de emoções, de comunicação para a criança desenvolver a linguagem poética, dizendo poemas e aprendendo significados. A dramatização, o mimar, o recontar, o dançar um poema pode ser um momento tão aliciante quanto o é a exploração de uma narrativa, dependendo de uma leitura oral e corporal, expressiva, isto é, uma leitura que constitua momentos mágicos e de encantamento para a criança já que “Em arte, as coisas têm que começar em qualquer coisa de físico; e isso no caso de um poema, será lê-lo alto, sentir emoção, estar atento ao que acontece entre a mente e o corpo” (Rooyackers, *idem*, p. 179). Jogos simbólicos e de faz de conta são muito apreciados nas crianças, sobretudo na fase do pré-escolar em que a fantasia e a imaginação permitem à criança sentir, viver e recriar um poema.

A utilização do corpo contribui para o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente aperfeiçoando a sua motricidade global e, conseqüentemente a sua motricidade fina, tão úteis nos processos de escrita, como é o caso da coordenação grafomotora. O desenho, a dança, o recorte e a colagem são algumas das estratégias que podem ser utilizadas pelo professor para permitir a exploração corporal e, assim, criar situações de expressão poética em contexto de sala de aula (Neto, 2006).

Em síntese, a poesia encontra-se presente nas diferentes áreas curriculares. Reiteramos que a poesia preconiza uma estreita articulação entre o processo de ativar recursos e a melhoria da qualidade do sistema educativo, permitindo mobilizar conhecimentos e estimular os alunos a manifestarem as suas ações: invenção, fantasia, criatividade, imaginação, curiosidade, motivação e iniciativa. A poesia permite à criança e ao educador “(...) tornarem a sua linguagem clara e sombria, aberta e fechada, transparente e opaca” (Jean, 1995, p. 189). A poesia contribui para a melhoria da relação da criança com a escola, com a aprendizagem, com os pares e, num âmbito geral, com a sociedade.

Citando Morin & Bonnefoy (1998, p. 76)

La poésie est la transgression des systèmes conceptuels, je l'ai dit, en cela elle est, par nature, critique à l'égard des pensées qui prédominent au moment où le poète travaille, ce qui fait d'elle, en effet, une forme de révolte; mais peut-il y avoir de transgression authentique quand n ne dispose pas des instruments parfois tout de même éprouvés, et sûrs, dont bénéficiait ce que l'on transgresse?

E assim é a poesia, um modo de transgressão da língua, em que os sons ganham por si só sentidos – o significante se conjuga com o significado, em que a palavra ganha outros

significados, deixando a denotação para segundo plano e passando a conotação a ser privilegiada, imagens, relações inusuais, metáforas expressam o que vivemos, o que sentimos e que se encontra no mais íntimo do nosso ser. A subjetividade afirma-se por fantasias, desejos, emoções, sentimentos, vivências e realidades, sons em consonância, através desta linguagem única e repleta de simbolismo – a linguagem poética.





5 DA DESCOBERTA À AÇÃO

Como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, a poesia desempenha um papel fulcral no desenvolvimento integral da criança. Importa, pois, trazê-la para a sala de aula com a mesma frequência que os outros tipos de texto.

Ao rompermos com o preconceito de que é difícil trabalhar a poesia na sala de aula, Pires (2010b) e Silva & Jesus (2011) sugerem que a utilização da poesia em sala de aula, quando utilizada convenientemente, concorre para a formação da criança

- pela promoção do desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e social;
- pelo sentido estético;
- pelas competências literárias e simbólicas;
- pelo estreitamento da relação adulto/ criança e entre os pares;
- pela criação de situações ricas e estimulantes que induzam a criança a:
 - aproximar-se da linguagem;
 - expressar-se pelo poder da imaginação e da criatividade;
 - inventar novas relações com o mundo.

As resistências à leitura, à escrita, à interpretação, à criação e à (re)criação de poemas, encontradas na escola, têm que ser ultrapassadas, por exemplo, com a criação de clubes de poesia, pelo recurso à internet, a jornais, a exploração das áreas expressivas – com vista a proporcionar aos alunos novas formas de explorarem a língua (Mermelstein, 2015).

Mesmo estando conscientes da importância da poesia na vida do ser humano, muitos professores optam por privilegiar outras formas de expressão, como é o caso dos textos em prosa. De forma complementar à prosa, importa também, que se explore a poesia, criando hábitos de vivência da poesia em contexto de sala de aula e em espaços exteriores a esta – o recreio, por exemplo – e mesmo na comunidade envolvente, em locais culturais, em momentos de festejo.

Para Amarilha (2009), a abordagem da poesia em sala de aula circunscreve-se à comemoração de datas festivas. Já para Bordini (1991), quando esse pretexto não existe, é utilizada com o intuito de promover valores de conduta pessoal ou cívica. Gebara (2002, p. 35) considera que o recurso à poesia pretende “(...) assumir que o texto poético não é espaço para posturas moralizantes ou didatismo, nem veículo dos valores a serem preservados pela sociedade ou grupo social a que pertencem o autor e o leitor”. É necessário, pois, que a poesia seja trazida para a sala de aula de forma regular e sistemática.

Não é nosso objetivo transformar os alunos em poetas, mas sim neles despertarmos o gosto pela leitura e pela escrita de poesia, tornando-os leitores ativos e aptos para a interpretação e compreensão do que o poeta diz, criando condições para que se sintam motivados a procurar diferentes formas de expressão poética. Sublinhando o que dissemos atrás, a poesia não se ensina. O professor pode, sim, criar situações que suscitem o interesse da criança pela poesia.

A forma mais atrativa de despertar na criança o gosto pela poesia é através da dimensão lúdica, ou seja, através do jogo. Assim sendo, a poesia e o jogo relacionam-se do ponto de vista linguístico, socioemocional e intelectual. Ambos provocam entusiasmo na criança pela sua exploração e, a partir daí, compete ao professor criar situações para a vivência da expressão poética, explorando ideias e pensamentos (Neto, 2006).

De acordo com Pires (2010a), as práticas adotadas pelo professor, ao contemplar a poesia na sala de aula, contribuem para:

- o aperfeiçoamento da leitura oral;
- o aperfeiçoamento da articulação e da dicção;
- o enriquecimento do vocabulário;
- os jogos de palavras, de sons e de ritmos;
- a dimensão lúdica da linguagem;
- a descoberta dos diferentes sentidos das palavras;
- o aperfeiçoamento da produção de sons.

É fundamental que a poesia seja explorada de forma lúdica e pedagógica na escola, através de atividades de expressão dramática, de desenhos, de danças despertando nas crianças o interesse na sua exploração. A chegada da poesia à sala de aula traz consigo o ritmo, a dança, as palavras, os sentimentos, as emoções, os pensamentos e a revolução; assume uma função social, ética, capaz de mudar o mundo (Silva & Jesus, 2011).

A sua aprendizagem e interpretação requerem a capacidade de coordenar conhecimentos prévios com o conhecimento do vocabulário, das regras da língua, chegando de forma natural e mesmo intuitiva ao conhecimento do uso da língua. Por exemplo, para compreendermos e interpretarmos a estrofe abaixo apresentada – um excerto d’Os Lusíadas (1980, p. 4), precisamos conhecer a história de Portugal, nomeadamente as navegações portuguesas.

Cessem do sábio Grego e do Troiano
As navegações grandes que fizeram;
Cale-se de Alexandro e de Trajano
A fama das vitórias que tiveram;
Que eu canto o peito ilustre lusitano,
A quem Neptuno e Marte obedeceram.

Cesse tudo o que a Musa antiga canta,
Que outro valor mais alto se alevanta.

Importa que o professor trabalhe o poema quanto à forma e ao conteúdo; é necessário que a poesia não seja perspectivada somente como conteúdo, mas inclusive como estratégia de aprendizagem, como meio facilitador na construção de aprendizagens edificantes e significativas. A sonoridade do poema, a identificação da rima e do ritmo, a compreensão da potencialidade da metáfora, o conteúdo do poema pressupõem uma abordagem diferenciada. A forma – características do poema – e o conteúdo – mensagem, tema, significado – implicam diferentes abordagens pedagógicas pelo professor (Peláez, 2012).

Na sala de aula, impõe-se a necessidade do professor criar momentos de partilha, de interajuda, de comunicação através da expressão da sensibilidade, das emoções, das palavras que ocorrem pelo recurso aos jogos poéticos, a lengalengas, a adivinhas, a trava-línguas, a poemas; é necessário que a abordagem da poesia em contexto de sala de aula seja refletida e programada pelo professor. Com efeito, aparecem os jogos poéticos que desempenham um papel crucial na articulação entre a dimensão pedagógica e a dimensão lúdica. Os jogos poéticos facilitam a construção de aprendizagens significativas e, ainda, se apresentam como um treino progressivo no que concerne à escrita criativa. Nesta certeza, Yaguello (cit. por Cañamero, 2001, p. 27) refere que

O jogo com as palavras, sonoridade e sentido, toda a actividade lúdica e poética que use a linguagem como objecto e meio de expressão constitui uma sobrevivência do princípio do prazer, da manutenção da gratuidade contra o utilitarismo.

Guedes (2002, p. 52) apela para a necessidade do professor promover o espírito criativo da criança levando-a a participar nos jogos poéticos, tais como:

- “jogos de som;
- jogos de letras e palavras;
- jogos visuais;
- jogos do concreto e da observação;
- jogos de rigor.”

Os jogos poéticos consistem em momentos privilegiados de concretização das aprendizagens que pretendem desbloquear o imaginário infantil conducente ao despertar da criatividade verbal e pictórica; apresentam-se como um conjunto variado de atividades que procuram desenvolver a sensibilidade estética e artística da criança gerando um clima propício à vivência da poesia. Na fase pré-escolar o ritmo e a musicalidade aparecem como o meio de incursão da criança para o estabelecimento de uma “(...) relação lúdica e exploratória com a língua” (Bastos, 1999, p. 182). O jogo, o prazer e a poesia aparecem como elementos

motivadores da aprendizagem em que as atividades de recitação, produção de topogramas – escrita de um poema em que todos os versos se iniciam com a mesma letra –, produção de caligramas – poema visual que dispõe tipograficamente as suas palavras para a obtenção de uma sugestão figurativa semelhante ao tema explorado –, ilustração de poemas, dramatização de textos poéticos, entre outras atividades mobilizem conhecimentos e promovam a construção de aprendizagens significativas. Neste sentido, torna-se necessário que os professores estejam recetivos a integrar novas experiências, procurando na poesia uma estratégia para fugir a textos redutores, repetitivos, previsíveis e que não estimulem o pensamento divergente e a liberdade de autoconstrução conducente à sua compreensão (Duborgel, 1995).

Como refere Guedes (*idem*) e Couto (*idem*), os jogos poéticos favorecem o/ a:

- imaginação;
- liberdade corporal;
- aproximação entre o dito ‘bom’ e ‘mau’ aluno;
- cooperação;
- sentido de responsabilidade;
- libertação de energia;
- exploração entusiasmada;
- processo em detrimento do produto;
- autoconfiança;
- espírito criativo;
- vínculo com a Língua Portuguesa;
- espontaneidade;
- melhor conhecimento de si, dos outros e do mundo;
- espírito crítico.

Para Jean (1995) importa que as atividades sejam atrativas, criativas e inovadoras procurando que a criança construa aprendizagens significativas envolvendo-se em:

- jogos poéticos individuais/ coletivos: invenção de palavras, por exemplo;
- sequências de respiração: inspiração/ expiração respiratória, controlo do fôlego, por exemplo;

- sequências de dicção: colocação de voz, articulação, percepção do ritmo, por exemplo;
- sequências de investigação dos ritmos: ritmos semânticos, por exemplo;
- texto poético: audição, leitura e produção.

Através da atividade lúdica constatamos que a criança constrói aprendizagens significativas através da sua participação ativa e integrante nos jogos poéticos. O ensino da poesia é para Guedes (2002, p. 34) um momento único e rico que pretende:

- “Favorecer o poder da criança;
- Desenvolver a imaginação e a sensibilidade;
- Iniciar a criança à arte em geral;
- Formar o sentido estético da criança (formar, mas não conformar).”

Baseada nestas premissas, secundando Couto (2007) e Pires (2011) propomos a existência de três fases para uma vivência afetiva e efetiva da poesia em contexto escolar, a saber:

- iniciação à poesia: atividades de metapoesia – audição e leitura de poesia –;
- produção: textos poéticos – conceção de jogos indutores, seleção de estruturas, definição de instruções, implementação de jogos/ atividades –;
- visibilidade: através da apresentação de produções da criança – organização de um pasta pessoal ou de turma, criação de um jornal da poesia escolar e extraescolar, promoção de tertúlias poéticas.

Durante o processo de vivência da poesia é necessário que se promovam atividades que cumpram esta sequência lógica e fundamental, em que a primeira fase – iniciação à poesia – se apresenta como o momento de sensibilização, onde o professor possibilita à criança situações para contactar com a poesia, levando-a a envolver-se em atividades de metapoesia: audição e leituras de poemas, nomeadamente, pela voz do adulto, pela criança, pelo gravador, por exemplo; na segunda fase – o momento da *praxis*, a poesia em si –, os alunos participam ativamente em atividades de produção oral e escrita, nomeadamente, caligramas, poemas, texto-objeto; no momento final que corresponde à fase de visibilidade, os alunos atribuem visibilidade às suas produções, ao trabalho realizado, através da exposição dos seus trabalhos, por exemplo, através da elaboração de um jornal escolar ou da criação de tertúlias poéticas.

Tendo como base as três fases de envolvimento da poesia, defendidas por Couto (2007) e Pires (2011), apresentamos algumas propostas de atividades conducentes a uma vivência efetiva da poesia em contexto de sala de aula. As atividades indutoras ao texto poético que podemos introduzir em contexto de sala de aula, consistem na:

- Leitura e realização de tentativas de produção de textos de metapoesia
 - Desmistificação;
 - Sensibilização e motivação;
- Leitura/ expressão oral de poesia
 - De autores diversificados;
 - Da internet;
 - Do próprio professor;
- Promoção de textos poéticos
 - Conceção de jogos indutores;
 - Seleção de estruturas;
 - Definição de instruções;
 - Implementação de jogos/ atividades;
 - Correção dos textos;
- Atribuição de visibilidade ao trabalho produzido
 - Organização de uma pasta pessoal ou da turma;
 - Criação de um jornal de poesia – aberto à comunidade em geral – escolar e extraescolar;
 - Criação de um quadro num dos espaços escolares;
 - Promoção da correspondência poética interturma e interescolas;
 - Construção de uma página na internet, divulgando-a a outras escolas, com espaço de partilha criativa e interativa;
- Promoção de tertúlias poéticas – convite a um poeta, por exemplo;
- Registo de poemas dos alunos em balões e libertá-los ao vento.

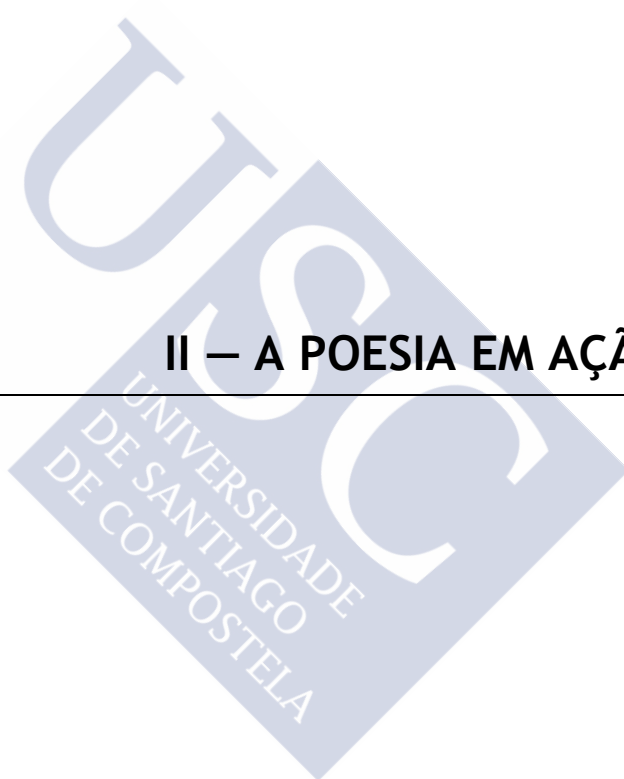
Consciente dos contributos da abordagem da poesia em contexto escolar, pretendemos que a sua utilização se integre no quotidiano da dinâmica da sala de aula. Para isso, torna-se necessário que professores, pais e alunos trabalhem em equipa tornando o espaço escola num ponto de encontro e partilha de saberes, experiências e conhecimentos, num lugar mais

atrativo e construtivo para a formação global dos seus intervenientes. Com efeito, torna-se necessário que não se privilegiem somente práticas pedagógicas alicerçadas no domínio cognitivo, intelectual e técnico, mas também que se valorize a dimensão estética, artística, afetiva e social imprescindível para a formação do cidadão do futuro – sensível, ativo, consciente, crítico e promotor da evolução social.





II — A POESIA EM AÇÃO... COMO?





1 PROCESSO INVESTIGATIVO... CAMINHOS ESCOLHIDOS

A metodologia da investigação pressupõe ao mesmo tempo um processo racional e um conjunto de técnicas ou de meios que permitem realizar a investigação.

Fortin, Côté & Fillion (2009, p. 19)

Para nós, a metodologia está para a investigação, como o sujeito está para o conhecimento, proporcionando, ao investigador, meios para compreender o objeto de estudo. A metodologia concretiza-se em vários métodos que procuram adaptar-se melhor aos diferentes objetivos (Grawitz, 1993). Coutinho (2011, p. 22) corrobora ao afirmar que “(...) a ‘metodologia’ tem sempre um sentido mais amplo que o ‘método’, porque questiona o que está por trás, os fundamentos dos métodos, as filosofias que lhe estão subjacentes (...)”. Este questionamento influencia as opções do investigador, levando-o a uma escolha distinta, subjacente aos fundamentos filosóficos, o que contribui para perceber a realidade e a forma como esta se concebe. Apontamos, pois, os dois paradigmas de investigação – o da investigação qualitativa (filosofia naturalista) e o da investigação quantitativa (filosofia positivista).

Nem sempre é fácil a escolha da metodologia a utilizar no processo de investigação. A investigação, em geral, caracteriza-se por utilizar conceitos, teorias, linguagem, técnicas e instrumentos com a finalidade de conseguir resposta aos problemas e interrogações que se colocam nos mais diversos âmbitos de trabalho (Bogdan & Biklen, 2006).

Os métodos qualitativos, na nossa ótica, servem melhor os propósitos investigativos deste estudo. Resultado da associação que normalmente é feita entre a investigação qualitativa e as técnicas estatísticas, persiste em algumas linhas de investigação a noção de que a investigação qualitativa é mais simples do que a investigação quantitativa. Na verdade, passou-se de uma perspetiva mais próxima da mensuração para uma outra que coloca em destaque a descrição. Como referem Bogdan & Biklen (2006, p. 11): “(...) pelas questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipótese e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Não pretendemos fazer uma enunciação exaustiva das suas características, mas apresentamos algumas das mais relevantes, de acordo com Bogdan & Biklen (*idem*) e Glaser & Strauss (1967). Segundo estes autores, os métodos que servem a metodologia qualitativa primam por ser:

- *indutivos*: os investigadores desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos, a partir de padrões provenientes da recolha de dados; à medida que decorre a investigação são levantadas questões;

- *holísticos*: os investigadores têm em conta a realidade global. Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação;
- *naturalísticos*: a fonte direta de dados prende-se com situações consideradas naturais em que os investigadores interagem com os sujeitos de forma discreta, minimizando eventuais influências externas;
- *descritivos*: a par da sensibilidade do investigador, privilegiando a observação *in situ*, o esforço permanente de objetividade, conduz a uma descrição rigorosa, resultante diretamente dos dados recolhidos (entrevistas, registo de observações, fotografias entre outros).

Na qualidade de investigadora e de profissional de educação, é nossa intenção desenvolver uma abordagem de cariz qualitativo, pois esta tem vindo a afirmar-se de relevante importância e, como afirmam Bogdan & Biklen (2006, p. 283), “(...) eficaz na investigação de crises educativas, porque as partes envolvidas estão frequentemente tão absorvidas pela situação imediata que não são capazes de se distanciar e compreender as diferenças no modo como os problemas são percebidos pelos outros”. Promovemos uma prática pedagógica que dinamize estratégias com vista a desenvolver holisticamente a criança, dialogando com professores, com a orientadora e com outros agentes educativos/ sociais, direta ou indiretamente envolvidos nesta investigação.

1.1 METODOLOGIA QUALITATIVA

Optamos, pois, pela utilização da metodologia qualitativa, com recurso à triangulação de dados, visto que serve melhor os nossos propósitos investigativos.

Alicerçada em trabalhos levados a cabo por diversos autores, procuramos melhor compreender a metodologia, fundamentando a nossa escolha. Reconhecemos que a utilização da metodologia qualitativa se apresenta como a mais adequada para um estudo de cariz educativo, de carácter prático, naturalista e de campo; todavia, estamos consciente de que a articulação com a quantitativa pode constituir-se, em alguns casos, numa mais-valia.

Para Taylor & Bogdan (1986), na metodologia qualitativa, importa que o investigador se envolva completamente no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação se baseia sobretudo em conversar, em escutar e em permitir a expressão livre dos seus participantes. Do ponto de vista de Fortin, Côté & Filion (2009, p. 290), um dos “(...) objectivos essenciais da investigação qualitativa é compreender melhor os factos ou os fenómenos sociais ainda mal elucidados”.

Para Ketele & Rogiers (1999), no âmbito da metodologia qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal. O investigador tem a noção que o contexto é importante e que as ações serão mais facilmente compreendidas se forem observadas no seu ambiente habitual. Para a metodologia qualitativa, a perspetiva é a

de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre e, por essa razão, é necessário que o investigador privilegie a observação *in situ*.

Esta metodologia é essencialmente descritiva, ao contrário da quantitativa que tende a traduzir e a sintetizar a realidade num 'número'. Isto significa que, na metodologia qualitativa, os dados são recolhidos maioritariamente sob a forma de palavras e imagens, em vez de números. Este carácter descritivo confere à metodologia qualitativa minúcia, não destacando apenas as palavras, mas também os gestos, as atitudes, os comportamentos e as expressões. Existe um questionamento permanente sobre tudo o que existe e acontece não havendo nada que seja considerado como um dado adquirido; o que se procura é a razão que está por trás de determinado acontecimento, situação, ação, atitude ou comportamento. A metodologia qualitativa interessa-se pelo processo (Bogdan & Biklen, 2006).

De acordo com Glaser & Strauss (1967), a metodologia qualitativa tende a analisar os dados recolhidos de forma indutiva, primeiramente, numa abordagem de investigação exploratória, tentando dar resposta a questões investigativas. As abstrações só são construídas à medida que os dados se vão recolhendo e agrupando, de acordo com aquilo que é conhecido como teoria fundamentada, por propor a construção de teorias, conceitos, hipóteses e proposições, partindo diretamente dos dados obtidos no contexto estudado; não parte de pressupostos de outras investigações ou de teorias existentes.

Segundo Charmaz (2006), a teoria fundamentada permite estudar um determinado fenómeno social; à partida, no processo de investigação, não se privilegiam questões investigativas relativamente a outras, pois admite-se, *a priori*, que não se sabe o suficiente para reconhecer quais são as questões importantes. A este propósito, Strauss e Corbin (1990, p. 23) elucidam:

Uma Teoria Fundamentada é aquela derivada indutivamente do estudo do fenómeno que representa. Isto é, ele é descoberto, desenvolvido e provisoriamente verificado por meio de uma coleta de dados, análise e teoria possuem relação recíproca entre si. Não se começa com uma teoria para prová-la. Começa-se com uma área de estudo em que se permite a emersão do que é relevante.

Com base nas palavras dos autores, entendemos que é necessário que o investigador conheça e analise o fenómeno social, isto é, os comportamentos, as ações e as situações observadas. Em seguida, o investigador procede à construção de conhecimentos e de reflexões sistemáticas sobre o fenómeno social estudado. Desta forma, não inicia as investigações com conhecimentos que detém de outras investigações, construindo uma nova teoria. Fragoso, Recuero & Amaral (2011, p. 106) referem que um dos aspetos cruciais da Teoria Fundamentada consiste na sensibilidade teórica; afirmando tratar-se

(...) de um processo de sensibilização do pesquisador para com as informações que os dados estão oferecendo. Isso significa que o pesquisador precisa exercitar sua capacidade de perceber as idiossincrasias oferecidas pelo campo empírico, questionando-se permanentemente e construindo uma sensibilidade para a pesquisa.

No nosso ponto de vista, é fundamental que o investigador se encontre sensível e aberto para a investigação, de forma a construir conhecimentos credíveis e fiáveis baseados na observação do campo empírico. Desta forma, é importante que o investigador exercite as suas capacidades e se sensibilize para observar e perceber as dinâmicas do campo empírico.

Na perspetiva de Cambra Giné (1998, 2003), uma primeira aproximação à metodologia qualitativa, remete-nos para a consideração dos seus princípios básicos:

- *rigor*: exigido em qualquer estudo científico;
- *naturalidade*: alicerçada no princípio holístico;
- *credibilidade/ validade*: pressupõe uma observação aprofundada e detalhada pelo recurso à triangulação de dados, recolhidos através de diferentes enfoques para sustentar uma interpretação;
- *transferibilidade/ generalização*: pressupõe que as conclusões assumam um cariz transferível para outros contextos similares, tendo como ponto de partida o estudo de um contexto determinado.

Na nossa opinião, este último não se enquadra na nossa investigação, opondo-se ao que defendemos ao longo deste trabalho, visto que, em cada contexto, obtemos resultados distintos tendo em conta múltiplos fatores – social, económico, cultural –. O ser humano é complexo e cada pessoa manifesta diferentes (re)acções em diferentes situações/ contextos que se refletem nas suas vivências, experiências e contextos de vida. Contudo, neste tipo de investigação, aberta e flexível, temos de respeitar algumas fases que, para nós, se revelam determinantes num estudo qualitativo desta natureza, tais como:

- *a fase preparatória*: identificação do centro de interesse; opção por um determinado tema; seleção e construção de instrumentos de recolha de dados; seleção da amostra; validação dos instrumentos;
- *a fase do trabalho de campo*: inserção do investigador no contexto humano e material;
- *a fase da análise dos dados recolhidos*: seleção, filtragem e resumo da informação recolhida; elaboração de um documento de apresentação dos dados; realização da análise de conteúdo, traduzindo-se numa interpretação dos dados obtidos;
- *a fase de apresentação dos resultados*: elaboração de um documento de apresentação dos dados – fase complexa, reflexiva e pragmática que se inicia na fase anterior.

Convocamos, ainda, Colás Bravo & Buendía Eisman (1994), que distinguem quatro fases num estudo de natureza qualitativa que apresentam semelhanças com as elencadas anteriormente e nos ajudam a complementar a conceptualização:

- *recolha de dados*: mais do que ‘recolher’ dados, pretendemos ‘gerar’ dados a partir da introspeção – por exemplo, através do recurso a diários de aula e a entrevistas semiestruturadas que abordaremos posteriormente;
- *análise de dados*: não se pretende uma análise de dados para o final do estudo, mas sim uma análise de dados ao longo de todo o processo de investigação, recorrendo à análise de conteúdo;
- *construção da teoria*: a investigação não se assume como tábua rasa e já se detém um conhecimento prévio, do mundo empírico que se estuda, tendo por base os dados que se recolhem;
- *redação do relatório da investigação*: consiste na descrição detalhada do contexto (êxitos, fracassos, problemas, dificuldades) e da metodologia (justificação da escolha, referência aos instrumentos de recolha de dados, descrição pormenorizada dos procedimentos adotados).

A nossa investigação enquadra-se nos moldes das quatro fases anteriormente apresentadas (fase preparatória, fase de trabalho de campo, fase da análise dos dados recolhidos e fase de apresentação dos resultados). Orientamo-nos pela metodologia de investigação-ação, recorrendo à utilização de procedimentos/ técnicas e de instrumentos de recolha de dados.

1.2 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.

R. Arends (2008)

No campo da investigação socioeducativa, encontramos uma panóplia de metodologias das quais destacamos a investigação-acção, a investigação participativa e a investigação colaborativa/ cooperativa (Lieberman, 1986), como sendo as que mais interesse despertam na atualidade (Quintas, 1998), porque o seu carácter ativo e reflexivo implica que o investigador assuma uma postura pró-ativa e dinâmica ao longo do seu processo investigativo.

Neste âmbito, optamos pela investigação-ação, na medida em que o sujeito investiga e explora, participando no campo da ação para posteriormente desenvolver a sua própria ‘teoria’ sobre a ação observada e analisada, promovendo a mudança, com vista à melhoria de prática nos campos de ação. Cada ação observada apresenta-se diferente e não se encontra

generalizável a outros contextos, visto que cada pessoa adota múltiplos comportamentos, em diferentes contextos e situações. A este propósito, Máximo-Esteves (2008, p. 77), apoiada na reflexão de Carr, esclarece:

A procura de significado para as acções e intenções, a importância dos contextos, a compreensão profunda e explicativa do sentido das condutas e das acções ocorridas em casos específicos, isto é, o conhecimento compreensivo do que se passava no quotidiano da vida escolar concreta daquele professor, naquela sala e com aqueles alunos, eram propósitos que os investigadores sociais e educacionais não poderiam alcançar através da procura de nexos de causalidade entre variáveis parciais, cujas relações se pudessem generalizar em grande escala.

Não podemos deixar de clarificar os dois conceitos em causa: a investigação e a ação. Investigar consiste em procurar, ir em busca de algo, de um propósito, em descobrir; agir relaciona-se com mover, adotar um comportamento ativo, face a determinada situação; é, no nosso caso, procurar a solução para um problema identificado. Tendo isto em mente, podemos afirmar que, optando pela investigação-ação, vamos investigar para agir, ou seja, vamos procurar a solução em diversas fontes (investigações prévias, projetos, relatórios) para encontrar formas de resolver um problema. Por isso, para sustentarmos e confirmarmos as nossas ideias, estudamos teorias de diversos autores que se dedicam a este campo, com vista a consolidarmos os nossos conhecimentos. Pretendemos, essencialmente, pesquisar com vista a construirmos conhecimento que nos permita, como investigadora, intervir de forma adequada, sustentada e eficaz.

É através do conhecimento que o investigador age e transforma o meio de ação, viabilizando a mudança e a emergência de novas práticas, novos saberes, novas vivências. Segundo Sousa (2005), orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação, a investigação-ação apresenta um duplo objetivo – a ação e a investigação –, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

- a ação, para obter mudança numa comunidade, organização ou programa;
- a investigação, com a finalidade de promover a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade, em que o sujeito pesquisa, procura.

Segundo Cohen, Manion & Morrison (2007) esta metodologia é adequada preferencialmente em situações em que o investigador esteja implicado e envolve o recurso a:

- *métodos de aprendizagem*: na descoberta de métodos novos que possam substituir os tradicionais;
- *estratégias de aprendizagem*: experimentando aproximações integradas de aprendizagem em vez do estilo unilinear de transmissão de conhecimento;
- *procedimentos de avaliação*: ensaiando novos métodos de avaliação contínua.

A sua abrangência contempla (Cohen, Manion & Morrison, *idem*):

- *atitudes e valores*: possibilidade de encorajar atitudes mais positivas de trabalho, por exemplo, ou modificação dos sistemas de valores dos alunos com vista a alguns aspetos da vida;
- *formação contínua dos professores*: procurando desenvolver capacidades, experimentar novos métodos de aprendizagem, poder de análise, auto-avaliação, entre outros;
- *treino e controlo*: gradual introdução a novas técnicas de modificação comportamental;
- *administração*: incremento da eficiência de alguns aspetos da parte administrativa escolar.

A investigação-ação orienta-se para a melhoria das práticas, mediante a aprendizagem, decorrente da investigação, promovendo a mudança que, por sua vez permite a implicação de todos os participantes, desenvolvendo-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (Bernet & Novella, 2001), constituindo-se como uma dinâmica sistemática de investigação; ela visa que a *praxis* seja submetida à prova e que as alterações que vão surgindo sejam sustentadas por uma avaliação que leve à mudança, ao aprimoramento, a novas realidades. Importa que a mudança seja sustentada por uma argumentação desenvolvida e cientificamente comprovada. O grande objetivo desta metodologia é, pois, a reflexão sobre a ação. Consiste na ação transformadora da realidade, ou, como afirmam Cembranos *et al.* (1995, p. 98), na “superação da realidade actual”. Cohen (1982, p. 28), sustenta que se trata

(...) de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de casos, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças na direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado.

Corroboramos o pensamento do autor, acima convocado, quando afirma que a investigação-ação se apresenta como uma metodologia motivadora e apelativa que se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, permitindo uma eficácia de prática maior. Bogdan & Biklen (2006) definem-na como promotora de mudanças sociais em que o investigador se envolve ativamente.

Almeida (2001), embora esteja consciente das potencialidades da investigação-ação, atribui-lhe o papel de parente pobre em ciências sociais, pelo facto de ainda ser pouco falada e praticada. Fica, então, o apelo para darmos a conhecer as suas potencialidades e

operacionalizarmos os seus passos, tornando-a apelativa, com vista a que os investigadores a adotem e viabilizem. Em consequência, a investigação-ação tem vindo a ter cada vez mais peso a nível das correntes de investigação mais recentes porque as suas vantagens evidenciam uma natureza abrangente e naturalista, onde a obtenção de dados se processa ao ritmo das ações dos seus intervenientes, no seu contexto, e de forma espontânea.

A propósito, Freixo (2010) elenca uma série de vantagens, nomeadamente:

- a *promoção do espírito crítico e reflexivo*;
- o *privilegiar da colaboração interprofissional* levando à prática pluridisciplinar e mesmo, transdisciplinar e interdisciplinar;
- o *fomentar da melhoria das intervenções* em que é utilizada;
- o *desenvolvimento de forma cíclica ou em espiral*, constituindo na definição do âmbito e planeamento, antes da ação, seguido de revisão, crítica e reflexão;
- a *facilitação de um misto de capacidade de resposta e de rigor* nos requisitos de investigação e de ação;
- o *proporcionar uma ampla participação* geradora de responsabilidade e envolvimento;
- a *promoção de mudanças inesperadas* conducentes a processos inovadores.

No contexto educativo é necessário planear, agir e refletir para que haja uma sequência lógica no ensino dos conteúdos programáticos, proporcionando um envolvimento ativo e participativo dos alunos. Moreira (2002, p. 47) refere, a propósito, que a investigação-ação implica a adoção de critérios epistemológicos distintos dos da investigação dita académica (no âmbito do processo de ensino e aprendizagem), uma vez que

(...) o professor [investigador] procura compreender melhor a sua acção e o contexto em que ocorre, de modo a agir de modo mais informado, racional e justo, em conformidade com a leitura reflexiva que faz das situações. A natureza flexível e a metodologia cíclica a auto-avaliativa da Investigação-Ação articulam uma prática reflexiva habitual com uma prática investigativa, fazendo emergir critérios de qualidade de tipo pragmático e funcional, operacionalizando, deste modo, uma epistemologia da prática.

O que caracteriza a investigação-ação é, pois, esta dinâmica, este contínuo ir e vir entre a ação e a reflexão e vice-versa. A investigação-ação não consiste apenas numa estratégia facilitadora da reflexão, promotora de aprendizagens orientadas para o desenvolvimento da autonomia do aluno; favorece também os modos de pensar e de agir em determinado contexto, promovendo a reconstrução de conhecimentos sobre a realidade, induzindo à mudança. Com efeito, esta modalidade da investigação qualitativa visa a melhoria das práticas mediante a aprendizagem a partir das consequências da evolução, numa sequência de ciclos.

No que respeita a procedimentos/técnicas, o recurso à entrevista, à observação e à análise de documentos permite cruzar dados, reunir informações sobre a realidade em estudo, com o objetivo de viabilizar a mudança e melhorar a *praxis* educativa. Implica um conjunto de mecanismos e de recursos de recolha de informação, análise e transmissão dos fenómenos sobre o qual se investiga como forma de aceder ao conhecimento (Bogdan & Biklen, 2006). Os instrumentos viabilizam a implementação dos procedimentos/técnicas e facilitam a recolha de informação, isto é, consistem em objetos concretos a serem utilizados para o investigador obter informação e dados. Assim sendo, o guião da entrevista, a grelha de observação, o diário de aula e a grelha de análise de conteúdo apresentam-se como os instrumentos eleitos para a nossa investigação. Os dados recolhidos através do uso desses instrumentos são analisados de acordo com categorias e subcategorias previamente definidas. As ações espontâneas e livres são, assim, captadas em contexto natural, no qual se integra e participa, de forma direta ou indireta. Após o seu registo organizado, de acordo com a estrutura dos instrumentos, os dados são analisados. A sua discussão possibilita compreender comportamentos, perceções e formas de pensar dos intervenientes. É a análise de conteúdo que constitui o método para o tratamento dos dados recolhidos; organiza-se numa sequência de etapas ao longo do processo de investigação.

No quadro, que se segue, apresentamos sinteticamente, a forma como projetamos a organização da investigação que nos propomos realizar; tendo por base o método eleito (análise de conteúdo), identificamos procedimentos/ técnicas assim como os instrumentos a utilizar para a recolha de informações e dados a serem objeto da análise de conteúdo.

Investigação-ação		
Procedimentos/ Técnicas		
Entrevista	Observação	Análise de documentos
Contributos do estudo etnográfico		
Instrumentos		
- Guião da entrevista - Grelha de observação - Diário de aula - Grelha de análise de conteúdo		
Método		
Análise de conteúdo		

Tabela 18 - Metodologia eleita para sustentar a investigação que constitui o processo investigativo

1.3 MODELO DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Tendo em conta o momento ativo, dinâmico e de reflexão que caracteriza o processo de investigação-ação, propomo-nos apresentar sucintamente alguns modelos, no âmbito da metodologia qualitativa. Compete ao investigador orientar-se pelos modelos produzidos pelos estudiosos ou criar, por si próprio, este processo de forma criativa, original e adaptada à realidade.

No que concerne às fases do processo de investigação-ação, estas organizam-se num plano de investigação e num plano de ação, suportadas por um conjunto de procedimentos/técnicas, pelo uso de instrumentos eleitos e pelo recurso a um determinado método. Como vimos, a investigação-ação visa promover mudanças envolvendo ativamente o investigador. A articulação da teoria à prática permite a compreensão e a vivência do problema sócio-organizacional estudado pelo investigador.

Coutinho *et al.* (2009) apresentam diferentes representações esquemáticas propostas por diversos autores, nas quais evidenciam um conjunto de fases que se processam de forma contínua e cíclica e que se resumem, basicamente, à sequência – planificação, ação, observação/ avaliação e reflexão/ teorização. Terminado um primeiro ciclo, inicia-se um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia uma nova fase espiral implementando melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Tendo como base a proposta modelar de Lewin (1946), os autores adaptam a referida proposta, no âmbito da investigação-ação, com vista a encontrarem um modelo que responda concretamente às suas preocupações investigativas.

Coutinho (2013) seleciona os modelos que considera mais adequados à investigação: o de Lewin, visto ser o pioneiro, realizado em 1946, e se apresentar como o ponto de partida para reformulações no âmbito da investigação-ação; o de Kemmis, pela objetividade e os de Whitehead, em colaboração com McNiff, pela simplicidade. Destacamos um modelo mais recente, apresentado por Santos *et al.* (2004). Os modelos, que vamos apresentar, organizam-se basicamente nas mesmas fases, mas assumem representações esquemáticas diferenciadas.

Concebendo um conjunto de ‘ciclos de ação reflexiva’, em que cada ciclo se distribui por três fases nucleares: planificação, ação e avaliação da ação, Kurt Lewin, influenciado pela perspetiva das dinâmicas de grupo, sociais e de dramas, defende que a investigação-ação parte sempre de uma ‘ideia geral’, a propósito de um tema ou problema relevante, sobre o qual se traça um plano de ação, em que avaliamos a viabilidade de concretização dessa ação, assim como eventuais limitações para se iniciar a ação (Figura 14).

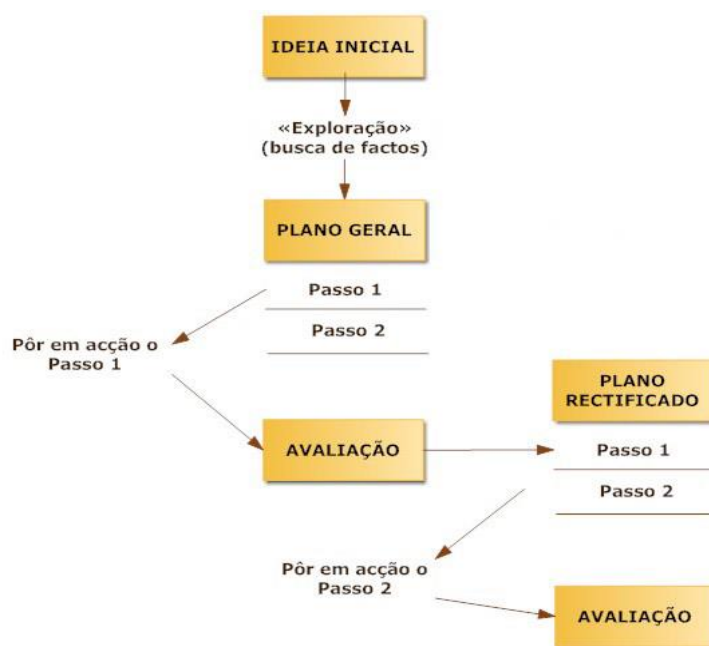


Figura 14 - Modelo de investigação-ação de Lewin (1946)
in Coutinho *et al.* (2009, p. 368)

Kemmis baseia-se no modelo, acima apresentado, para conceber um novo esquema direccionado, concretamente, para o contexto educativo, em que o processo assenta em duas vertentes: estratégica e organizativa. Na primeira, surge a ação e a reflexão como pontos-chave; a segunda reflete os aspetos da planificação e da observação, interagindo estes fatores de forma a contribuírem para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas. A proposta de Kemmis traduz um maior dinamismo circular e progressivo do processo de investigação-ação, baseada em quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão (Figura 15). Cada uma destas fases implica, contudo, um olhar retrospectivo e prospetivo, originando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e de ação. A reflexão, decorrente da análise dos resultados parcelares, surge como ponto de partida para uma nova planificação, iniciando-se, desta forma, uma nova sequência de ciclos em espiral, sempre com a finalidade de melhorar as práticas e resolver o problema de partida, como podemos verificar na configuração da seta que orienta todo o processo para a base de investigação, o campo, o contexto concreto onde ocorre a investigação e se constitui como o elo de ligação entre os diferentes ciclos deste processo.

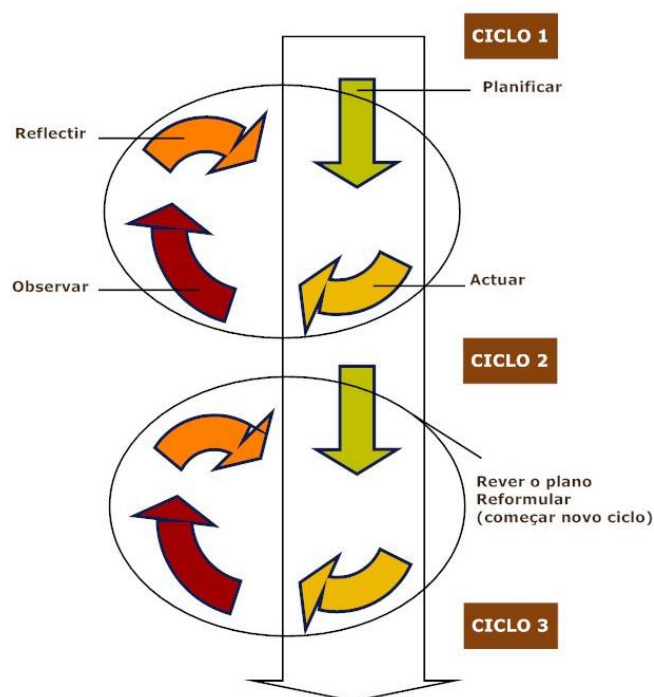


Figura 15 - Modelo de investigação de Stephen Kemmis (1989) in Coutinho *et al.* (2009, p. 369)

Noutra perspetiva, Whitehead (Coutinho *et al.*, 2009) entende que, tanto Lewin como Kemmis se distanciam da realidade educativa, apresentando modelos de investigação-ação demasiado académicos. Desta forma, o autor, em parceria com McNiff (1991, cit. por Coutinho *et al.*, 2009), propõe uma representação esquemática que se situa entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional, na qual colocam as seguintes questões:

- O que estou eu a fazer?
- O que preciso eu de melhorar?
- Como é que eu posso melhorar o que estou a fazer?

Com base nestas premissas, em 1991, os autores propõem um modelo (Figura 16), focado numa abordagem mais concreta e aproximada à real situação dos profissionais da educação, com o intuito de impulsionar mudanças na sua atividade:

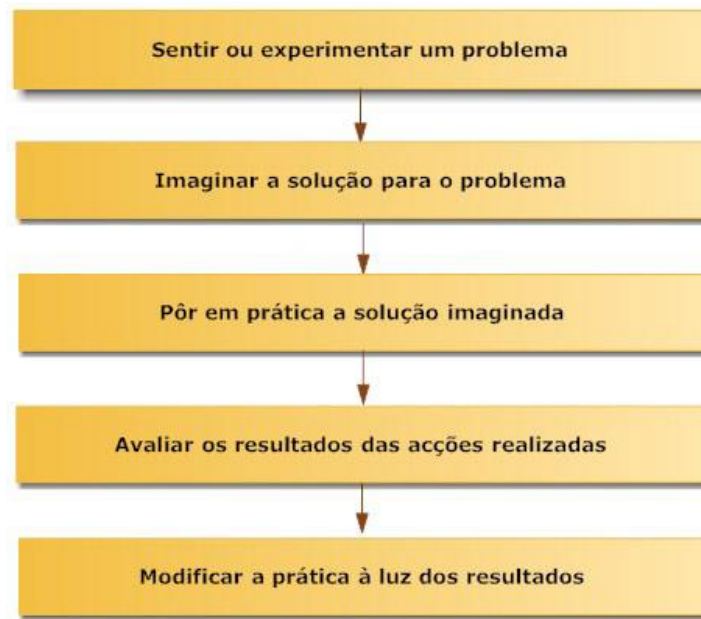


Figura 16 - Ciclo de investigação-ação de Whitehead (1989)
in Coutinho *et al.* (2009, p. 371)

Posteriormente, já em 2006, Whitehead, partindo de um esquema proposto por McNiff, em 2003, apresenta uma nova versão que denomina de estratégias de “ação-reflexão” (Figura 17).

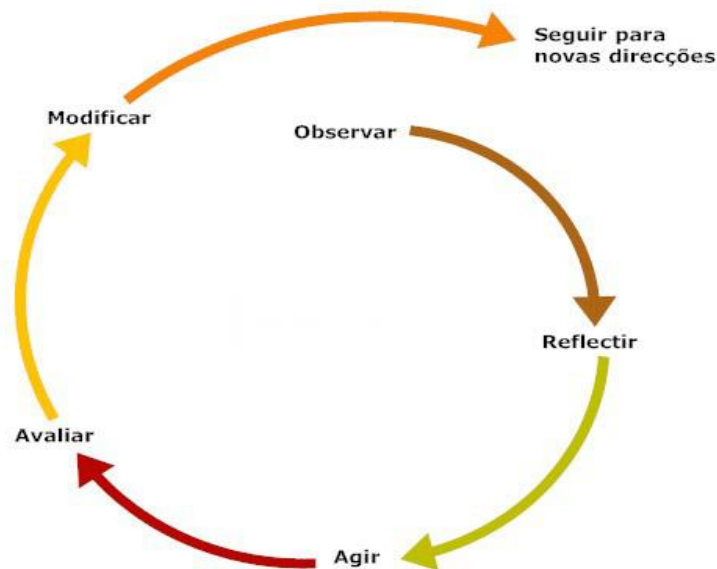


Figura 17 - Um ciclo de “ação-reflexão” (adaptado de McNiff por Whithead) in Coutinho *et al.* (2009, p. 372)

Com base nas representações esquemáticas apresentadas, concluímos que os teóricos sustentam as suas propostas de investigação-ação num conjunto de fases mais ou menos

invariável. A diferença entre estas propostas encontra-se, sobretudo, na diversidade de representações esquemáticas. Basicamente, identificamos ou observamos o problema, partimos para a reflexão, ou seja, para a tentativa de enquadramento concetual da situação e delineamos um plano de ação. Em seguida, aplicamos o nosso plano e avaliamos o resultado dessa ação, com o intuito de modificarmos a prática, sucessivamente, num ritmo espiralado. Ao designar esta proposta de ‘ação-reflexão’, os autores reforçam as quatro fases em que se baseia a investigação-ação, a saber: a planificação, a ação, a observação e a reflexão, de modo, a promover novas práticas; em último recurso, a transformação, a modificação. Esta dinâmica cíclica de ação-reflexão impulsiona os resultados da reflexão a evoluírem e transformarem a praxis numa praxis de qualidade e esta, por sua vez, dá origem a novas reflexões. Nestas reflexões contemplamos, não somente a informação recolhida, mas inclusive as apreciações do próprio investigador (Pérez Serrano, 1990).

Dando continuidade à pesquisa, procuramos novos modelos que, de forma mais consentânea, possam responder aos nossos propósitos investigativos. Assim, a nossa última representação esquemática é-nos dada a conhecer por Santos *et al.* (2004), através da espiral auto-reflexiva lewiniana. O modelo de investigação-ação em espiral, construído a partir da proposta de Lewin, em sentido vertical, parte de uma questão inicial, percorrendo diferentes fases, afunilando a investigação, numa sucessão de ciclos, com vista a resolver o problema inicial (Figura 18).

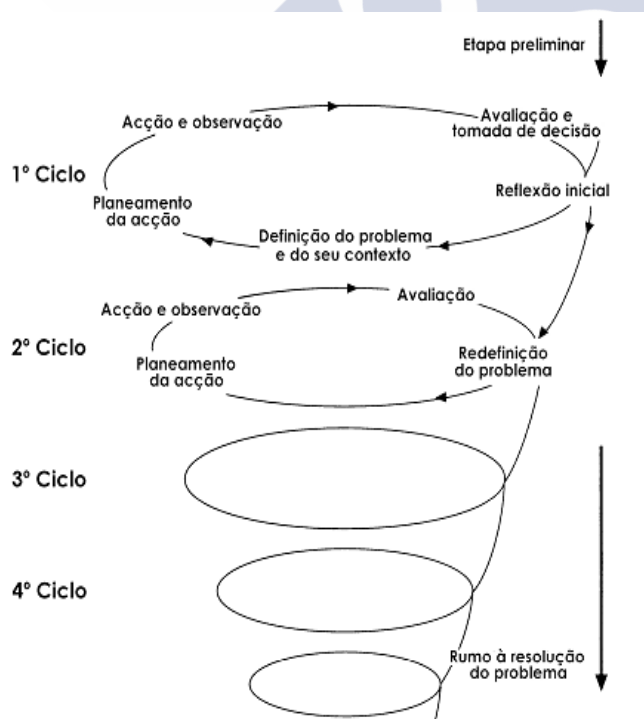


Figura 18 - Espiral auto-reflexiva lewiniana
(Santos *et al.*, 2004)

Analisando com algum pormenor a figura acima apresentada, podemos constatar que o processo de investigação-ação se inicia numa etapa preliminar, isto é, na identificação de uma realidade que justifique um trabalho de investigação, designada comumente como a identificação do problema. A situação é devidamente analisada e desencadeiam-se procedimentos relacionados com a procura de estratégias, metodologias, contextos, entre outros aspetos, que visam solucionar o problema identificado. Caracterizar o problema é, pois, identificar o objeto alvo de trabalho e determinar quais os objetivos desse trabalho. Para González (2000), a identificação de um problema representa o momento em que constatamos uma realidade negativa ou desfavorável. A aceitação de um problema de investigação consiste em reconhecer situações que requerem mais conhecimento e partir para a descoberta do que necessitamos para resolver o problema. O autor (*idem*) define três tipos de problemas:

- os *teóricos* – o principal objetivo é gerar novos conhecimentos;
- os *práticos* – objetivos destinados ao progresso;
- os *teórico-práticos* – essencialmente destinados a obter informação desconhecida para a solução de problemas.

Avançamos com o desenho da ação, após observarmos o trabalho em contexto natural. No final deste percurso, impõe-se a avaliação de todo o processo, após a qual tomamos decisões: a reformulação do problema, a replanificação, a transição para o contexto, através de uma ação, a avaliação e, assim sucessivamente, numa dinâmica ininterrupta de ciclos e fases que procuram encontrar uma solução como resposta ao(s) problema(s) identificado(s).

Tal como refere Fernandes (2013), a investigação-ação consiste numa metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação. Esta modalidade de investigação pressupõe, através da mudança, a melhoria das práticas e aprendizagens, partindo das consequências dessa mudança. Também este autor (*idem*) reconhece que esta metodologia se desenvolve num processo investigativo em espiral – os ciclos de planificação, ação, observação e reflexão.

Consciente de que existem variados modelos e teorias, o modelo da espiral auto-reflexiva lewiniana (Santos *et al.*, 2004) é o que melhor se adequa aos contornos que envolvem o nosso estudo, devido ao seu carácter dinâmico e reflexivo, que respeita as fases por todos identificadas. Todavia, embora este modelo se apresente mais completo do que os anteriores, desenvolvendo-se num sentido articulado entre as diferentes fases, torna-se pertinente o esboço de um modelo próprio de um investigador que responda com especificidade à investigação levada a cabo e se adapte aos nossos propósitos investigativos.

Face ao exposto, recorreremos ao modelo de Couto (2009) – um modelo dinâmico sob a forma de espiral apresentado na seguinte figura:

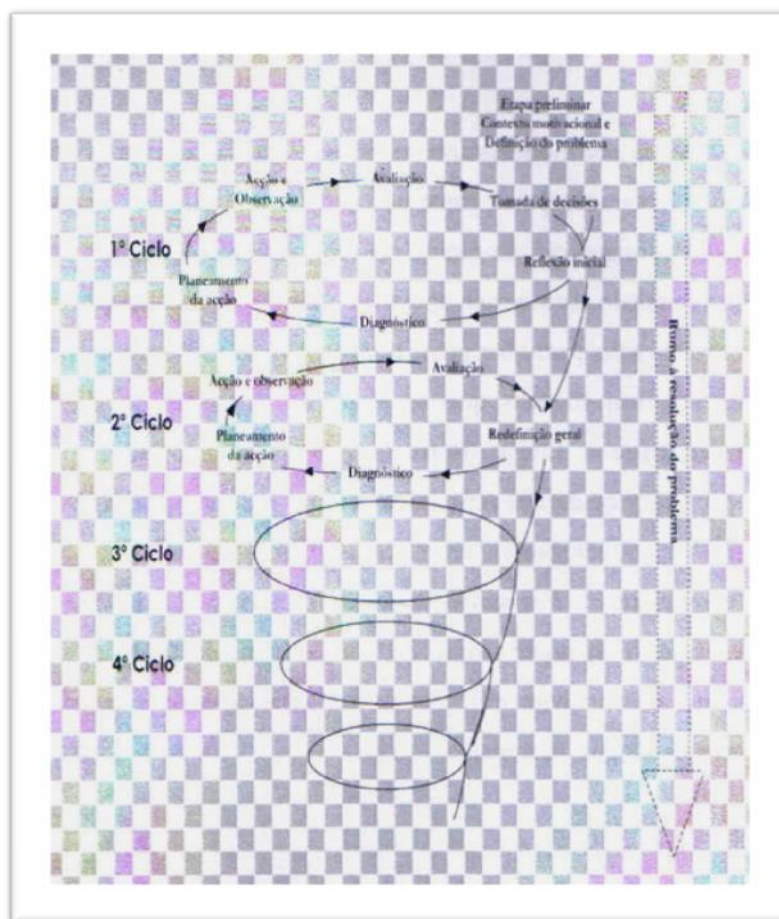


Figura 19 - Modelo proposto por Couto (2009, p. 58)

O modelo acima apresentado é representado em espiral devido ao seu caráter dinâmico e ininterrupto. Nele, existe um momento prévio à intervenção – preparação para a ação – em que se incluem as entrevistas e a análise de documentos; a ação em si – atividades poéticas e a observação –; bem como o momento de reflexão da atividade promovida, suportado pelo diário de aula: individual e em grupo.

Após a reflexão crítica e construtiva de cada intervenção, prevê-se proceder a eventuais melhorias, com vista a uma participação de forma consciente e edificada nas sessões a planear, baseadas em intervenções anteriores. A integração da investigação-ação na atividade docente apresenta-se como fundamental no suporte de desenvolvimento profissional dos professores. Assim sendo, a promoção do seu envolvimento na investigação, a teorização sobre as opções educativas, bem como a valorização das lógicas conceituais orientam a atividade docente tornando-a mais consciente, refletida e adequada ao contexto educativo (Mesquita-Pires, 2010). Desta forma, com base na espiral auto-reflexiva lewiniana, que serviu de alicerce ao modelo em causa, adaptado à realidade do Ensino Básico do Sistema Educativo Português, surgem as etapas que constituem a linha orientadora do nosso campo de ação.

1.3.1 Procedimentos/ técnicas

Com esse propósito procuramos inteirar-nos dos procedimentos/ técnicas que melhor respondem aos nossos propósitos investigativos. Consciente que os autores utilizam termos diferentes para discutir as mesmas ideias levando muitas vezes à ambiguidade na sua clarificação, optamos por apresentar, de forma resumida, algumas das definições de procedimentos/ técnicas de forma a evitar, no âmbito da investigação, ambiguidades.

As técnicas consistem em procedimentos rigorosos e adaptados ao tipo de problema e fenómeno em causa que visam obter determinado resultado. Como refere Pardal & Correia (1995, p. 48) a técnica consiste num “(...) instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa que, através do conjunto de operações de um método, permite confrontar o corpo de hipóteses com a informação recolhida na amostra (verificação empírica)”.

A opção por fazer um estudo etnográfico permite-nos compreender o fenómeno de natureza humana, que se desenrola num contexto específico, com as crenças e valores que caracterizam determinada população. Face ao exposto, convocamos Álvarez Fernandez (2010, p. 229) que considera a etnografia como a compreensão de um fenómeno de natureza humana e, vai mais além, quando afirma

(...) si queremos obtener una comprensión amplia y precisa del funcionamiento de cada escuela, (...) necesitamos una atención y un estudio específico, adaptado a cada caso concreto. De ahí la importancia de investigaciones de tipo Etnográfico e Interpretativo, que nos permitan analizar y comprender, en profundidad, como funcionan realmente las escuelas en su realidad cotidiana.

Ao mesmo tempo, através da indução pretendemos compreender fenómenos, bem como compreender a realidade como um todo. Para isso, propomo-nos realizar uma análise descritiva de comportamentos, em que apresentaremos formas de pensar e sentir, que não sendo mensuráveis, não podem ser ignoradas. Fazemo-lo, sustentada em Fortin, Côte & Filion (2009, p. 37), para quem a investigação etnográfica consiste numa “(...) abordagem sistemática que visa observar, descrever e analisar no terreno o género de vida de uma cultura ou de uma subcultura”. Num estudo etnográfico, os dados são geralmente recolhidos pelo recurso a “observações e a entrevistas” (Fortin, Côte & Filion, *idem, ibidem*), bem como a outros procedimentos/técnicas que permitam captar uma visão alargada e aprofundada daquele contexto sociocultural – os diários de aula apresentam-se como um exemplo do instrumento referido.

O facto de associarmos a investigação ao desempenho profissional docente facilita-nos manter uma presença prolongada no campo de ação pela observação direta e participante recorrendo ao diário de aula, como instrumento de apoio. A “(...) gestão desta presença no terreno, e das interações com os actores” é uma das questões mais delicadas na abordagem etnográfica em virtude do seu carácter subjetivo e pessoal (Afonso, 2005, p. 65). Todavia, pautamo-nos pela imparcialidade, não influenciando os resultados obtidos e procurando a obtenção de resultados credíveis, reais e fidedignos.

1.3.1.1 Entrevistas

Fazer perguntas e conseguir respostas é uma tarefa muito mais difícil do que parece à primeira vista. A palavra falada ou escrita tem sempre um resquício de ambiguidade, por muito que cuidadosamente elaborem as perguntas, e registemos ou codifiquemos as respostas. No entanto, a entrevista é um dos meios mais comuns e mais poderosos que nós usamos para entendermos os outros seres humanos.

Fontana & Frey (1994, p. 361)

A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano no âmbito da investigação qualitativa. O termo entrevista deriva de duas palavras: entre e vista. A primeira refere-se à separação entre duas coisas ou pessoas e a segunda ao ato de ver. Esta técnica, que permite o relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado, facilita o “(...) acto de perceber o realizado entre duas pessoas” (Freixo, 2010, p. 192).

Fortin, Côté & Fillion (2009, p. 375) definem-na como “(...) modo particular de comunicação verbal entre duas pessoas, um entrevistador recolhe dados e um respondente que fornece a informação”. Assim, permite percebermos conceitos e compreendermos o sentido de um fenómeno através dos seus participantes. Neste caso, em concreto, pelo recurso à entrevista, sustentamos a nossa componente prática e reunimos condições para uma intervenção mais consciente e refletida acerca de estratégias, vivências e formas de intervenção a nível da poesia, junto daqueles que, para nós, são relevantes e impulsionadores de uma intervenção heurística, isto é, uma intervenção refletida, consciente e fornecedora de novas práticas, estratégias e vivências do ensino da poesia.

A entrevista surge como uma mais-valia no desenvolvimento de projetos, nomeadamente a realizada com especialistas no domínio da área investigada:

Docentes, investigadores especializados e peritos no domínio da investigação (...) podem também ajudar-nos a perceber melhor o nosso conhecimento do terreno, expondo-nos não só aos resultados dos seus trabalhos, mas também os procedimentos que utilizaram, os problemas que encontraram e as escolhas a evitar.

Quivy & Campenhoudt (2005, p. 71)

Para que seja eficaz, a entrevista utiliza uma grande variedade de estratégias e uma multiplicidade de formas que vai desde a verbal – individual ou em grupo –, ou mesmo a entrevistas promovidas por correio, telefone ou computador (Fontana & Frey, 1994). A sua aplicação pode ter fins comerciais, terapêuticos, políticos ou científicos e a sua duração tanto pode ser de breves minutos como pode estender-se por longos dias, como é o caso das que assumem o perfil de histórias de vida.

A entrevista não é mais que “(...) uma conversa tendo em vista um objectivo”, como referem Ghiglione & Matalon (2001, p. 65). Tendo em consideração as suas características, a entrevista permite captar a informação desejada de uma forma direta e imediata “(...)

praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke & André, 1986, p. 34). Esta apresenta-se essencial para fornecer pistas sobre o objeto em estudo, adquirindo características próprias que a tornam fonte de riqueza face aos temas abordados (Stake, 2009).

Em qualquer situação, a entrevista tem sempre como função o acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, aos seus pontos de vista, aos seus valores e à “(...) recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os assuntos sobre os quais estão a ser questionados” (Bogdan & Biklen, 2006, p. 34).

Powney & Watts (1987) sugerem dois grandes tipos:

- a *entrevista orientada para a resposta* que visa a recolha de informação;
- a *entrevista orientada para a informação* que pretende obter a perceção e o ponto de vista da pessoa implicada no terreno.

No nosso caso, de acordo com os tipos apresentados por estes autores, a nossa entrevista orienta-se para a recolha de informação, tendo por base pessoas implicadas no terreno da ação que transmitem os seus pontos de vista e perceções sobre o tema em estudo, sustentadas nas experiências em que se têm envolvido.

As entrevistas desenrolam-se num *continuum* comunicacional, sendo o entrevistador quem, por um lado favorece a expressão mais livre do sujeito e, por outro, quem estrutura a entrevista, partindo do objeto de estudo que definiu. Apresentamos os seguintes tipos de entrevista com as respetivas características, descritas por Fontana & Frey (1994):

Classificação	
Tipo de entrevista	Caraterísticas
Estruturada	Resposta a perguntas pré-definidas; quadro limitado a categorias de respostas; registo com recurso a um esquema de codificação; guião seguido de forma padronizada e sem desvios; contextos e questões inalteráveis para os entrevistados.
Não estruturada	Dada a sua natureza qualitativa, emerge à volta de temas ou grandes questões com objetivos definidos e sem perguntas específicas e respostas codificadas.
Semiestruturada	Formato intermédio entre os dois tipos anteriores; globalmente tende a ser não estruturada; apresenta temas mais específicos.
Grupo	Circunstâncias específicas; recolha de dados a partir de uma sequência de entrevistas coletivas; pequenos grupos de interlocutores privilegiados; debate de temáticas em profundidade.

Exploratória	Descobre linhas de força pertinentes; recorre a informadores privilegiados; garante a diversidade dos interlocutores; conclusões surgem como interpretações hipotéticas.
--------------	--

Tabela 19 - Classificação das entrevistas (adaptado)

Tendo em conta as considerações anteriores, optamos pelas entrevistas semiestruturadas, pois são as que melhor se adequam ao nosso estudo, na medida em que este tipo de entrevista permite abordar tópicos e áreas que *a priori* consideramos relevantes, deixando o entrevistado falar livremente, mas conduzindo, sempre que necessário, o discurso no âmbito dos objetivos pré-definidos. De igual modo, possibilita a exploração de novas temáticas que se poderão revelar importantes para o estudo; o entrevistado define-se, pois, como o especialista na área e supostamente conhece bem o terreno (Bell, 2004).

Para Ludke & André (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada é aquela que “(...) se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. A interação promovida entre entrevistador e entrevistado favorece as respostas espontâneas, permitindo ao entrevistado abordar assuntos mais complexos tendo em conta a proximidade existente.

Orientada pela construção de um guião, consideramos relevante a utilização de um gravador para registo da situação comunicacional. Atenta aos gestos, silêncios e palavras, registamos a informação e preocupamo-nos em analisá-la posteriormente. Aqui, através da construção de categorias de codificação, procuramos explorar cada tópico e compreender fiavelmente o parecer dado por cada entrevistado. De acordo com Fortin, Côté & Fillion (2009, p. 377), partimos de “(...) questões simples e colocar progressivamente questões mais complexas”, favorecemos a promoção do discurso e motivamos o entrevistado com “(...) questões inspiradas pelas circunstâncias”.

A nível das suas funções, estas podem ser analíticas – estabelecem uma teoria interpretativa geral – ou expressivas – comunicam a mensagem sobre determinado tema.

Para Pourtois & Desmet (1988), as entrevistas apresentam uma dupla intenção:

- *função preparatória*: instrumental que permite clarificar comportamentos, ouvir as pessoas para reunir condições para a intervenção;
- *função técnica essencial* em que as entrevistas assumem-se como essencial no decorrer da ação e permitem levantar novas questões.

A entrevista constitui uma forma de diálogo social. O papel do entrevistador é fulcral, pois é necessário apresentar um poder linguístico e social determinante com vista a conduzir a entrevista de acordo com os seus interesses e sem influenciar o entrevistado. Importa que o entrevistador envie sinais de entendimento e de estímulos – gestos, acenos de cabeça, olhares e também sinais verbais como o de agradecimento e incentivos – para o entrevistado. Pretende-se que, ao longo da conversação dinâmica, se abordem os temas a serem explorados tendo atenção aos gestos, às palavras, ao comportamento do entrevistado. Estas interações geram-se a partir da existência de informações, em que o entrevistador define o tema do

discurso, assim como de comentários, que consistem em explicações, que favorecem a produção do discurso ajustando-o aos objetivos da investigação. Todavia, é necessário que o entrevistador evite interferências no discurso do entrevistado para que não quebre a lógica do pensamento, procurando atender à sua narrativa (Afonso, 2005).

Em seguida, o investigador transcreve a entrevista, que não se resume a “(...) um ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante pois, de alguma forma o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entoação de voz do informante durante a entrevista” (Bauer & Gaskell, 2002, p. 54). Neste sentido, importa que o entrevistador transcreva na íntegra tudo o que o entrevistado falou e tente captar e registrar do que se apercebeu ter sido sentido durante a entrevista, para que esses ‘sentimentos’, que não se encontram presentes na fita do gravador, sejam apresentados e analisados convenientemente na fase de análise.

Posteriormente, para se proceder à construção interpretativa dos dados da entrevista, esta assume-se como objeto de análise de conteúdo. Por norma, é gravada em suporte digital e explorada, através da construção de categorias de codificação, em que classificamos os dados recolhidos. Desta forma, o material contido num determinado tópico pode fisicamente apartar-se dos outros dados e integrar-se no texto, sem perder fiabilidade (Bogdan & Biklen, 2006).

As entrevistas, por nós realizadas, antecedem o momento de intervenção e têm em vista reunir as condições necessárias para uma intervenção eficaz e refletida.

1.3.1.2 Observação

A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos.

Afonso (2005, p. 91)

A observação significa a constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea, quer se trate de uma situação provocada (Freixo, 2010). O ato de observar pode ser considerado como um ato inato do ser humano, o meio pelo qual conhece e compreende as coisas, pessoas, situações, a partir da utilização dos vários sentidos. Observar consiste, pois, num ato intelectual de concentrar os sentidos para obtenção de determinada informação num contexto real. Neste âmbito, o observador é treinado para se manter no foco da investigação, o que implica não interferir no campo da ação (Bogdan & Biklen, 2006).

Outra condição a atender é que desempenha um papel fundamental no processo de observação, diz respeito aos critérios de formas de observação. A este propósito, Estrela (2008), apresenta três critérios, a saber:

Situação ou atitude do observador	Formas de observação	Campo de observação
<ul style="list-style-type: none"> - participante e não participante; - distanciada e participada; - intencional e espontânea. 	<ul style="list-style-type: none"> - observação sistemática e ocasional; - armada e desarmada; - contínua e intermitente; - direta e indireta. 	<ul style="list-style-type: none"> - molar e molecular; - verbal e gestual; - individual e grupal.

Tabela 20 - Critérios de formas de observação

Embora estejamos consciente de que existem variados termos para designar cada tipo de observação, todas elas contribuem para a investigação e apresentam diferentes características. Impõe-se, pois, definir com clareza e objetividade o tipo de observação, por nós utilizada. Importa-nos compreender que, tendo em conta o campo de observação, o objetivo, a forma de operacionalizar, adotamos determinada conduta, face ao trabalho desenvolvido.

Neste sentido, optamos pela observação direta, no que respeita ao processo, e participante ou interna, no que respeita à nossa atitude, na medida em que, por um lado, recolhemos diretamente a informação/ dados integrados no contexto da ação; por outro lado, participamos nas intervenções que realizamos, inserida no grupo, dinamizando as atividades e colaborando com os alunos na concretização das mesmas. De qualquer forma, assumimos um papel ativo, levando os alunos a participarem nas atividades e integrando-nos no grupo sem que influenciemos o natural decorrer das suas ações.

No que respeita à escolha da observação direta, assenta no facto de esta possibilitar ver ‘com olhos de quem vê’, ativar os órgãos dos sentidos e captar a espontaneidade dos gestos e a veracidade das palavras (Carmo & Ferreira, 1998). Neste tipo de investigação, o próprio investigador procede diretamente à recolha de informação, sem se dirigir aos sujeitos interessados. A observação direta viabiliza o acesso a características ou propriedades de diferentes acontecimentos, ações constatadas, explicações recebidas, sendo necessário definir as unidades a observar e sistematizar a tomada de notas – categorias, escalas (De Ketele & Roegiers, 1999). Vasconcelos (1997, p. 71) a este propósito reflete, afirmando:

A minha subjectividade tem necessariamente de estar presente neste trabalho. Eu estava lá dentro, com o meu caderno de apontamentos e o meu computador e não parava de escrever. Estava lá, como o pintor Velásquez estava dentro da sua pintura (As Meninas), porque (...) acredito sinceramente que não há lugar para ficar de fora. Estou interessada num projecto de investigação que, ao descrever os outros, me reflecte a mim mesma enquanto participante e não enquanto alguém estranho a esta área de estudo.

Quivy & Campenhoudt (2005) apontam para três operações ao longo do processo de observação:

- *seleção do instrumento de observação* – instrumento de recolha de dados que produz as informações necessárias;
- *teste do instrumento de observação* – aplicação da entrevista com vista à obtenção de resultados fiáveis e credíveis;
- *recolha de dados* – reunião das informações procuradas, a fim de um tratamento realizado a posteriori, através da análise de conteúdo.

No âmbito da observação participante, em norma associam-se outras técnicas (exemplo: entrevista), como complemento de informação recolhida pela observação direta. Estas observações baseiam-se na perspectiva apresentada por Estrela (2008, p. 65):

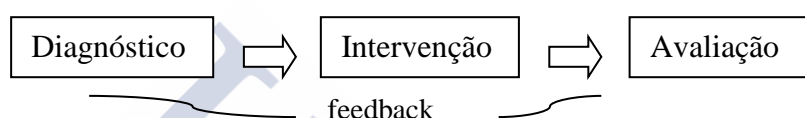


Figura 20 - Perspetiva de Estrela (*idem*)

Para Estrela (*idem*) na observação participante, o observador realiza o diagnóstico, ou seja, recolhe os dados e identifica o problema inserindo-se no terreno; em seguida, procede à intervenção inserindo-se ativamente no campo de ação para, posteriormente, realizar a avaliação de todo o processo de observação. Durante este período de observação (pré, durante e pós), o observador articula as três fases, relacionando-as entre si. Para Pourtois & Desmet (1988, p. 123) a observação participante

Transcende o aspecto descritivo da abordagem (objectiva) para tentar descobrir o sentido, a dinâmica, os processos dos actos e dos acontecimentos. Neste caso o investigador está inserido na vida dos actores a que o estudo diz respeito. Ele procura obter o máximo de informações que lhe é possível sobre esta situação específica.

Por seu lado, Evertson & Green (1986, p. 178) afirmam que consiste numa

Participação activa e significativa que o observador está envolvido nos acontecimentos e que os regista após eles terem tido lugar. Este tipo de observação participante permite ao observador apreender a perspectiva interna e registar os acontecimentos tal e qual como eles são proporcionados por um participante. A observação participante passiva significa que o observador não participa nos acontecimentos desse meio mas que a eles assiste do exterior («outsider»). Seja qual for o tipo de observação participante, o observador regista sempre os modos de vida do grupo social em estudo.

A observação participante ocorre quando o investigador participa na vida de um grupo, dialoga com os seus membros, estabelece contactos próximo com eles. Deve, no entanto, certificar-se que a sua presença não perturba ou interfere com o trajeto natural dos acontecimentos.

Face ao exposto, o investigador é determinante na recolha de dados, recorrendo a diferentes meios de registo. Como investigadora, assumimos um papel de mediação, criando condições favoráveis à análise da problemática e à tomada de consciência das condições que subjazem aos factos estudados, ou seja, estimulando, desde o início, a participação dos atores educacionais envolvidos, no processo de investigação (Silva, 1986).

As vivências, pensamentos, análises e interpretações da realidade devem refletir com objetividade e o mais naturalmente possível o contexto estudado. Stenhouse (1993, p. 66-67) reforça esta ideia quando afirma que

O observador participante toma parte na vida da comunidade que estuda, aprendendo a linguagem e os costumes durante esse processo, mas, ao mesmo tempo retendo a sua própria perspetiva, a partir da qual estuda a vida daquela comunidade em vez de simplesmente adotar a cultura e “tornar-se nativo”.

Estrela (2008) refere que, neste tipo de observação, o investigador participa ativamente na ação e integra-se na amostra. A observação em ambiente de sala de aula ajuda a compreender as ações concretizadas pelos alunos. Como alerta Tuckman (2005), com o cuidado de observar atentamente os sujeitos, para apreender, tanto quanto possível, as ocorrências, sem influenciar o desenrolar das atividades promovidas pelo investigador. Este autor chama a atenção para o facto das observações, por vezes poderem significar uma tentativa de confirmação ou não de interpretações surgidas de outros instrumentos de recolha de dados. Neste âmbito, surgem as notas de campo, que correspondem ao relato escrito do que o investigador “(...) ouve, vê, experiencia e pensa ao longo da recolha de dados e reflete os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 2006, p. 150). Para nós, estas observações de campo apresentam-se pertinentes e, ao longo da nossa intervenção, nomeadamente a nível da observação, referimo-las com vista a compreendermos melhor as dinâmicas promovidas no nosso campo de ação.

Desta forma, ao longo da nossa intervenção, com recurso à observação direta e participante, promovemos a criação de diários de aula para que os sujeitos da nossa amostra nos transmitam o feedback sobre a participação das sessões de poesia, de forma a podermos contemplar os seus gostos e preferências nas sessões subsequentes, bem como averiguarmos eventuais dificuldades e receios.

1.3.1.3 Análise de documentos

Para problematizarmos a ‘análise documental’ importa clarificar alguns conceitos como dado, documento e análise:

- *dado*: “(...) um dado suporta uma informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceptual dessa informação e o modo de expressá-la que possibilite a sua conservação e comunicação” (Flores, 1994, p. 16);
- *documento*: impressão deixada num objeto físico por um ser humano, podendo apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes, de diapositivos, de

endereços eletrônicos, impressa – a forma mais comum –, entre outros documentos passíveis de serem explorados (Bell, 2005);

- *análise*: em investigação educativa, de uma forma geral, consiste na deteção de unidades de significado num texto e no estudo das relações entre elas e em relação ao todo (Flores, 1994).

Relacionando os três conceitos, num contexto de investigação educacional, podemos afirmar que os documentos se apresentam como fonte de dados para o investigador e a sua análise implica um conjunto de operações e verificações realizadas, a partir dos mesmos, com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Neste sentido, a análise de documentos é utilizada na maioria das investigações educacionais com duas finalidades, de acordo com Bell (2004):

- servir para complementar a informação obtida por outros procedimentos/técnicas, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;
- ser o procedimento/ técnica de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso os documentos, são o alvo de estudo por si próprios, na medida em que a sua análise nos permite uma melhor compreensão de determinado contexto e suas dinâmicas.

No que respeita à nossa investigação, o recurso à análise de documentos prende-se com o facto de pretendemos complementar os dados recolhidos, através das entrevistas, reunindo informações úteis para intervirmos de forma mais consciente e crítica no nosso campo de ação – sala de aula –, preferencialmente.

Desta forma, é necessário conhecermos os documentos da escola que poderão interferir na nossa investigação. Estes documentos podem classificar-se em:

- *fontes primárias*: os documentos são originados no momento real da ação durante o período de investigação, por exemplo, atas de reuniões, filmes, biografias, memorandos, etc.;
- *fontes secundárias*: ocorrem interpretações dos acontecimentos do período em estudo, que foram recolhidas através das fontes primárias como, por exemplo, o manual escolar, que muitas vezes se confunde de acordo com a interpretação e o contexto (Bell, 2005).

Realçamos que estes documentos se regem por linhas orientadoras, estratégias, metas e caracterizam, definem e disponibilizam estratégias de intervenção para dinamizarmos a ação pedagógica diferenciada, adaptada, que responda às necessidades reais dos nossos alunos. A análise de documentos “(...) permite passar de um documento primário (em bruto) para um

documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 2011, p. 47). Desta forma, a análise crítica destes documentos apresenta-se como uma fase importante, dividindo-se em:

- *crítica externa*: relativa à avaliação da autenticidade das fontes; e
- *crítica interna*: avaliação ou exatidão ou valor da informação.

A seleção de documentos é uma etapa na análise de documentos em que estes são devidamente organizados e relacionados (Bardin, 2011). A análise de documentos pode, então, ser interpretada como sendo constituída por duas etapas: uma primeira de seleção e recolha de documentos e uma segunda, de análise de conteúdo.

Segundo vários autores (Quivy & Campenhoudt, 2005; Igea *et al.*, 1995; Flores, 1994; Bardin, 2011), a análise de documentos apresenta várias vantagens, tais como evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionários; os documentos, geralmente obtêm-se gratuitamente ou a baixo custo e fornecem dados sobre situações passadas que não puderam ser observadas no momento de intervenção. No entanto, ela também apresenta eventuais inconvenientes, nomeadamente: nem sempre é possível o acesso aos documentos; os documentos podem não conter toda a informação detalhada; os documentos podem ter sido forjados, alterados ou danificados; muitas vezes os investigadores não explicitam as ferramentas conceituais e lógicas que usaram para chegar a determinadas conclusões sobre a realidade educativa estudada.

Neste âmbito, na análise de documentos “(...) a documentação existente pode prestar um bom serviço à investigação, no terreno, e constitui uma fonte adicional de informações”, conferindo-lhe utilidade na medida em que “(...) permite ao investigador familiarizar-se com a história de um grupo social, com a sua cultura, com a sua organização ou com os acontecimentos importantes ligados à investigação” (Fortin, Côté & Filion, 2009, p. 300).

Assim, após recorrermos à técnica da análise de documentos e encontrando-nos alicerçada em múltiplos *feedbacks* de pessoas diretamente relacionadas com o tema da nossa investigação, abordamos de forma sucinta, os instrumentos ao serviço das técnicas, por nós utilizadas.

1.3.2 Instrumentos

Com uma estreita relação com as técnicas aparecem os instrumentos que consistem em objetos utilizados para a recolha de dados. Os instrumentos apresentam-se, assim, como uma forma de aplicar a técnica na recolha de informação (Bogdan & Biklen, 2006).

Os instrumentos de apoio à investigação-ação – guião da entrevista, grelha de observação, diário de aula, grelha de análise de conteúdo – são utilizados em diferentes fases do processo de intervenção, tendo em vista viabilizar a complementarização dos dados de forma a proporcionar uma visão holística neste *continuum* interventivo, tal como acontece no modelo lewiniano.

1.3.2.1 Guião da entrevista

O guião da entrevista foi desenvolvido para se realizar *in loco*, presencialmente, reunindo entrevistados e entrevistador através do registo em gravador, áudio. Antes de iniciarmos as entrevistas solicitamos a autorização aos entrevistados para a sua gravação e verificamos que tudo está a funcionar: fita, pilhas e gravador (Bordieu, 1999).

O entrevistador terá de estar consciente de que cada entrevistado tem uma história de vida particular, tem uma existência singular. É necessário que o entrevistado esteja atento e concentrado na entrevista para que não se disperse e responda corretamente ao solicitado. Desta forma, a entrevista é registada normalmente no gravador a que se recorre como instrumento de pesquisa; no entanto, este pode causar inibições e constrangimentos ao entrevistado. Importa que o entrevistador procure que o entrevistado não assuma uma outra personagem que nada tenha a ver com a dele e que seja verdadeiro e real em todas as suas declarações.

Stake (2009, pp. 82-83) refere-se às entrevistas gravadas em áudio da seguinte forma: “Os entrevistados ficam muitas vezes desanimados com as transcrições, não só por causa da deselegância das suas frases, mas porque verificam que não transmitiram o que pretendiam”. Nesta lógica de pensamento, uma entrevista bem-sucedida depende muito do domínio das questões presentes no guião. Para além disso, o conhecimento claro das temáticas abordadas, bem como a aplicação de perguntas claras e objetivas favorecem respostas elucidativas e que vão ao encontro dos objetivos da investigação (Bourdieu, 1999).

Neste âmbito, a nível da criação de estratégias de intervenção do entrevistador, consideramos relevante a distribuição em três fases, por nós hierarquizadas:

- Plano de entrevista;
- Momentos-chave da entrevista;
- Intervenções no âmbito do conteúdo.

No que se refere ao plano da entrevista, por um lado existe o guião da entrevista, ou seja, o conjunto de pontos/ tópicos (resumo para melhor compreensão das ideias e transição para o tema seguinte), que desejamos explorar de forma pertinente, através da apresentação de uma questão indutora (clara, compreensível e neutra) e eixos temáticos, traduzidas em indicadores dos aspetos a abordar; por outro lado, surge o modo de intervenção, que pressupõe a forma de utilização do guião (interação do entrevistador com o entrevistado para a reflexão de os dados a recolher, sobre factos ou para a verificação de hipóteses), aquilo que se espera do discurso – práticas, representações e pensamentos –, bem como as atitudes do entrevistador – menos ou mais diretivo.

Quanto aos momentos-chave da entrevista, estabelecemos a seguinte hierarquia:

- *Preliminares*: o entrevistador age de forma a colocar o entrevistado à vontade e a compreender o propósito da sua investigação, em que define *a priori* a data, o local e a hora, para se inserir num contexto atrativo, calmo e favorável que promova uma relação aberta e espontânea;

- *Início da entrevista*: parte de uma questão introdutória, que pode estar ou não, orientada para o conteúdo do nosso estudo;
- *Corpo da entrevista*: o entrevistado fala livremente sem o influenciarmos por qualquer ponto de vista, procurando delimitar o objeto de estudo através do guião, intervindo segundo a incidência do conteúdo e da forma;
- *Fim da entrevista*: nesta fase, há uma preocupação em perguntar se nada foi esquecido e em recolher impressões acerca do desenvolvimento da entrevista.

O guião da entrevista constitui, assim, o instrumento por nós utilizado na gestão e na orientação da recolha de dados; apresenta-se como um guião construído com base nas questões do estudo e eixos de análise. Igualmente, permite nortear o diálogo e clarificar os objetivos de cada grupo de questões e eventuais observações.

1.3.2.2 Grelha de observação

Na observação direta e participante utilizamos como instrumento de recolha de dados a grelha de observação. A grelha de observação facilita a organização das ideias e promove a capacidade de reflexão e disponibiliza condições para a análise das interações observadas, a sua compreensão, de forma a tomar consciência de potencialidades e lacunas. A este propósito Rodrigues (2001, p. 211) afirma que ao “(...) incidirmos de forma metódica e instrumentada sobre práticas concretas, vividas, relatadas ou observadas directamente acede-se a formas de análise assistida (...) capaz de sustentar projectos de alteração de pontos de vista, de atitudes, de desempenhos”.

Para este processo, consultamos Bogdan & Biklen (2006) que propõem o cumprimento de três grandes passos essenciais durante a observação:

- a delimitação do *campo de observação*: comportamentos, situações, atividades, tempos e espaços de ação;
- a definição de *unidades de observação*: escola, turma, recreio, aluno, entre outras;
- o estabelecimento de *sequências comportamentais*: reportório comportamental.

Neste processo, é necessário tempo e pequenas amostras, a definição de variáveis – categorias de observação –, registo das observações e a formação e treino dos observadores. Na observação, o investigador tem de perceber, anotar e memorizar. Desta forma, deve exercitar a memória para aumentar a sua capacidade de observação. Este registo pode realizar-se através de vídeos, gravações sonoras, entre outros suportes de recolha de informação, ocorrendo um duplo exercício: desambientação e distanciamento (Beaud & Weber, 2007). Somente, assim, o observador regista, normalmente em suporte de papel – grelha de observação –, os dados que *a priori* considerou relevantes e alvo de estudo e

concentra-se sobre os comportamentos observados, não se deixando influenciar por fatores externos: ruídos, conversas, pensamentos. Daí que deva adotar uma atitude coerente e atenta com vista a otimizar a sua observação, transmitindo com fiabilidade e credibilidade os dados que obtém através da observação.

Para Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990), os registos de observação e de gravação/memorização de dados são identificados como: categorias/ unidades, descritivos, narrativos e tecnológicos. No âmbito das categorias/ unidades de observação, estas são consideradas sistemas fechados, visto se encontrarem predefinidas, como nos apresenta Evertson & Green (1986, p. 169):

As categorias de um sistema fechado excluem-se mutuamente e são definidas de antemão. Elas reflectem as atitudes filosóficas, teóricas, empiricamente deduzidas ou formadas a partir da experiência pessoal do investigador relativamente à natureza do processo, do acontecimento ou do grupo de estudo (...) as observações estão limitadas à identificação e ao registo dos comportamentos que fazem parte do próprio sistema.

Estes sistemas categoriais são utilizados na investigação qualitativa como forma de verificar uma teoria – hipótese – ou para avaliar uma situação. Todavia, é também possível utilizar estes sistemas categoriais em contexto de descoberta, quando o objetivo é observar comportamentos a partir de categorias que se assumem como unidades de observação. Aqui, o observador encontra-se limitado ao registo de itens que se encontram predefinidos na lista de variáveis. No âmbito do nosso trabalho, optamos por sistemas fechados no que respeita às categorias/ unidades de observação.

1.3.2.3 Diário de aula

De acordo com Ynger & Clark (1988, p. 25) podemos considerar o diário de aula como uma espécie de “pensamento em voz alta escrito num papel”, “documentos pessoais” ou até mesmo “narrações autobiográficas”. Este instrumento de recolha de informação consiste num documento pessoal em que o sujeito escreve as suas experiências e observações pessoais, incluindo interpretações, manifestando sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar para si mesmo.

Segundo Zabalza (1998), este instrumento consiste numa forma de aprendizagem, clara e precisa, que permite atingir os seguintes objetivos: estimular a escrita, promover a reflexão, promover o carácter expressivo e referencial, bem como fomentar o carácter claramente evolutivo e longitudinal da narração. Apresenta como objetivo máximo potenciar o processo de ensino e aprendizagem, através de práticas reflexivas.

Os diários de aula podem operacionalizar-se sob duas formas (Lemke, 1997):

- *individual*: na medida em que é realizado apenas por um aluno;
- *de grupo*: realiza-se de forma cooperativa, apresentando-se como uma ferramenta de cooperação.

No que se refere ao diário de aula, promovido pelo grupo, este ensina os alunos a trabalharem de forma cooperativa e apresenta como grande objetivo: promover a dinâmica de aprendizagem cooperativa do grupo (Serrano, 1999).

O trabalho cooperativo apresenta-se como um dos principais suportes formativos e necessita de um espaço de atenção próprio em que é necessário aprender e ensinar a cooperar, como nos sugere Solé (1997, p. 52): “(...) los procedimientos y actitudes vinculados a la vida común, ya sea para convivir pacíficamente, se aprender usándolos, poniéndolos en práctica, enfrentando los conflictos que surgen de su uso y buscando la forma de solucionarlos”.

Em paralelo, a interação promovida entre pares emerge como fulcral para a construção de conhecimentos, no que respeita ao processo de ensino e aprendizagem. Neste âmbito, promove a descentralização do seu próprio ponto de vista, adaptando-se ao seu interlocutor e tendo em conta as suas considerações. Especialmente significativo, neste hábito metacognitivo e neste processo de autoavaliação, é o facto de contribuir para os alunos alcançarem a auto-regulação, diminuírem a dependência do professor e promoverem uma maior autonomia pessoal (Rué, 1998). Este processo de socialização contribui para negociar e reelaborar situações distintas de aprendizagem, tendo em conta opiniões díspares proferidas pelos diferentes elementos do grupo.

Quanto a nós, a aplicação do diário de grupo complementa a aplicação do diário individual, promovendo inúmeras vantagens para os alunos e reforçando os laços e relações entre eles. Do mesmo modo, constitui um momento de partilha, confronto de ideias e ocorre como uma atividade inovadora, à qual os alunos não estavam habituados. Desenvolve ainda, competências a nível da oralidade e da escrita, convidando à reflexão e explorando o raciocínio.

Antes de mais, convém que tenhamos em consideração que estes diários de aula realizados de forma individual ou em grupo permitem apaziguar, reforçar laços, avaliar atividades e estratégias, comportamentos e atitudes, sistematizar e consolidar aprendizagens e desenhar novos desafios, naquilo que Melo (2005, p. 9) designa por momentos de ‘metacompreensão processual’, visando não somente avaliar e refletir sobre os momentos vividos, mas inclusive perspetivar novas formas de intervenção. É necessária a promoção de um diálogo crítico e reflexivo, desencadeado durante e após o processo de criação, construção e aprendizagem. Como advoga Pomar (2001, p. 172) o diálogo assume-se como ferramenta indispensável “(...) a través de la cual principios de procedimiento son llevados a la práctica, y que permite a la vez expresar y negociar las propuestas y acciones pertinentes”.

Entendemos, pois, ser necessário incentivar o clima de diálogo mesmo que um aluno não demonstre vontade em participar, nós respeitamos e esperamos pelo momento certo para ele intervir e manifestar a sua opinião. O caminho faz-se caminhando e o “(...) espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões, resultados de experiências anteriores bem ou mal sucedidas” (Dewey, 2002, p. 25) é tido em conta e permite-nos desencadear uma ação mais consciente, contemplando os contributos dos nossos alunos. O diário de aula permite, desta forma, a passagem do código oral para o escrito, tal como Rebelo (1993, pp. 53-56) defende:

Se é possível facilitar a aquisição da escrita pelo contacto directo com livros, revistas e outro material escrito, pela visualização de cartazes, anúncios e folhetos, é indispensável levar a criança a tomar consciência da importância da sua função, da sua utilidade, e ensiná-la a usar devidamente o novo código. (...) identificar diferentes grafemas, reconhecer que elementos representam um ou mais sons numa palavra, distinguir as propriedades dos fonemas e a sua correspondência com os grafemas, dominar a estrutura combinatória dos fonemas, são operações que exigem uma certa evolução e integração em conhecimentos linguísticos previamente adquiridos, pelo que se justifica a escrita de formas incorrectas.

De acordo com Torrents & Colledemont (2001, p. 56), a escrita desempenha um papel muito importante no diário de aula: permite dar a conhecer o que se passa, transmite a experiência vivida uns aos outros, acarreta uma retrospectiva, uma perspectiva e uma prospectiva, consiste no “instrumento de trânsito de lo vivido a lo concebido”. A ação escrita viabiliza processos cognitivos e metacognitivos como a memória, a reflexão, o pensamento e a ação. Deste modo, a sua aplicação surge como um recurso heurístico que nos permite averiguar as expectativas, potencialidades pedagógicas desenvolvidas, aprendizagens relevantes, gostos pessoais, dificuldades, sugestões. Anterior à escrita do diário de aula, importa promover a existência de conversas de caráter lúdico, interativo e pedagógico no final de cada intervenção, estimulando a imaginação, a racionalidade, a memória, a linguagem, o pensamento, em que a criança se debruça sobre as atividades realizadas e identifica os prós e contras, bem como emite eventuais sugestões para as próximas sessões.

1.3.2.4 Grelha de análise de conteúdo

A grelha de análise de conteúdo apresenta-se como um instrumento utilizado ao serviço dos procedimentos/ técnicas. A grelha descreve os processos de pesquisa, de organização e de tratamento de dados do conteúdo da entrevista, da observação e da análise de documentos; dá visibilidade à relação intrínseca entre as técnicas de recolha e organização de dados (entrevista, observação e análise de documentos) e o tratamento desses mesmos dados (análise de conteúdo). Esses processos interligam-se e antecipam a identificação das categorias de análise – a classificação, a concetualização e a codificação que apresenta a ideia chave da unidade temática; as partes em relação ao todo. A partir da ideia temática, exploramos o tópico, as frases de forma a construirmos uma interpretação fundamentada e credível acerca do discurso, do pensamento.

A construção da grelha de análise de conteúdo constitui um processo moroso e pormenorizado em que se classifica o material empírico, se ensaia a sua codificação, se isolam as unidades de registo com vista a construirmos as unidades de sentido, ou seja, a interpretação e descodificação dos dados. Como afirma Bardin (2011, p. 119)

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como

principal objectivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

Este trabalho árduo, contínuo e transversal, a toda a investigação, exige uma enorme capacidade e dedicação por parte do investigador para absorver as informações e estabelecer relações entre as significações que surgem de forma desorganizada. Implica níveis de concentração e abstração muito elevados e sensibilidade para percebermos pormenores que podem ser de extrema importância para fazermos inferências e compreendermos a realidade em estudo.

1.3.3 O método eleito – análise de conteúdo

A análise de conteúdo consiste num “(...) método científico sistematizado e objectivado” (L’Ecuyer, 1990, p. 120) cuja intenção é tornar transparente o material analisado para conduzir à compreensão dos significados nele abordados. Já para Coutinho (2011, p. 193), tem por objetivo “(...) avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/ frases/ temas considerados “chave””. Para Quivy & Campenhoudt (2005, 182) a análise de conteúdo permite fazer “(...) inferências sobre fontes de comunicação, intenções dos produtores dessas comunicações e reflexos das acções produzidas”. Todos os dados devem ser analisados, organizados, sistematizados com o objetivo de aumentar e promover a compreensão sobre os temas (Bogdan & Biklen, 2006).

Consciente que os procedimentos da análise de conteúdo podem ser do tipo quantitativo ou do tipo qualitativo, corroboramos L’Ecuyer (1990, p. 11) quando afirma que a análise de conteúdo “(...) não se deve limitar apenas ao tratamento quantitativo do material analisado, sendo essencial um regresso à natureza das características do material classificado para cada uma das categorias”. Para Bardin (2011, p. 141) a análise quantitativa “(...) levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que seleciona estes índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de serem tidos em conta elementos não significativos”.

Noutro ponto de vista, temos a análise qualitativa que, segundo Coutinho (2011, p. 192), chama a atenção para o facto de que “(...) os planos qualitativos produzem quase sempre uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser analisada e reduzida”, de forma a possibilitar a interpretação dos acontecimentos que se pretendem estudar. Nesta ordem de ideias, cabe-nos procurar captar o conteúdo dito e o conteúdo não dito tentando “(...) compreender as comunicações para além das suas significações primeiras” (Pourtois & Desmet, 1988, pp. 181-182), isto é, estar atentos não só ao que está explícito no texto, mas também ao implícito.

Nesta fase é importante compreendermos a realidade em estudo, na qual, o investigador procura, após a compreensão e a interpretação dos dados, a sua categorização e consequente classificação, organização e articulação. Yin (2001) propõe que nos baseemos em conceções teóricas e desenvolvamos uma estrutura descritiva que permita o cruzamento de dados, na medida em que são os marcos teóricos que asseguram a validade e fidelidade da aplicação

deste método. O material pode ser analisado, os sentidos filtrados, com o intuito de encontrarmos os factos mais significativos. Compete-nos, pois, comprovar as interpretações que vão surgindo, estabelecer inferências para melhor compreendermos o nosso campo de estudo. Quivy & Campenhoudt (2005) estruturam a análise de conteúdo em três partes:

- redução dos dados;
- apresentação dos dados;
- conclusões.

A análise pressupõe um processo de redução de dados, isto é, partimos de um conjunto amplo e complexo de dados para chegar a elementos que permitam estabelecer relações e obter conclusões – sendo a categorização e a codificação os processos mais representativos (Bardin, 2011).

Uma das primeiras ações a que o investigador deve submeter os dados é efetuar a sua separação em unidades relevantes e significativas; a unidade de análise pode ser, por exemplo, uma frase ou um parágrafo (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Esta divisão da informação em unidades pode realizar-se de acordo com diferentes critérios, sendo o mais frequente considerar as unidades em função do tema abordado (Flores, 1994). Isto é, vamos compreender conceitos/ ideias e procurar a lógica do seu significado desdobrando o ‘todo’ e transformando-o em parcelas passíveis de serem convenientemente analisadas e articuladas.

A identificação das unidades consiste em examinar as unidades de dados, de modo a encontrar nelas determinadas componentes temáticas que permitam ao investigador classificá-las numa determinada categoria de conteúdo. A categorização torna possível classificar concetualmente as unidades que abordam o mesmo tópico, que podem referir-se a situações ou contextos, atividades ou acontecimentos, relações entre pessoas, comportamentos, opiniões, perspetivas sobre um problema, métodos e estratégias, processos.

As categorias utilizadas num estudo podem definir-se *a priori*, de acordo com as questões e hipóteses, que orientam a investigação, geralmente enquadrando-se numa investigação de natureza positivista ou, então, *a posteriori*, a partir dos próprios dados obtidos, enquadrando-se numa investigação de natureza interpretativa.

Após a categorização, segue-se o processo de codificação, que não é mais do que o processo físico, mediante o qual se realiza a categorização, isto é, coloca-se em cada unidade estabelecida um determinado código próprio da categoria em que o investigador a considera incluída; trata-se, portanto de uma operação concreta, já que os códigos que representam as categorias podem ser números com os quais se marca cada unidade dos dados ou então podem ser abreviaturas de palavras dos respetivos nomes das categorias (Flores, *idem*).

Em consequência, ambos os processos de categorização e codificação encontram-se relacionados com uma operação fundamental: a decisão sobre a associação de cada unidade a uma determinada categoria (Bardin, 2011). Desta forma, ao efetuar a codificação, o investigador está necessariamente a agrupar as diferentes unidades de dados, de acordo com as diferentes categorias estabelecidas.

Todo este conjunto de tarefas – separação em unidades, categorização/ codificação e agrupamento – constitui modos de contribuir para a redução de dados, fundamental para a análise de conteúdo. Resultante dos processos de redução dos dados que permitem simplificar a informação, de seguida, surge a apresentação dos dados, de forma a possibilitar o seu posterior processamento, facilitando a dedução de conclusões. Os procedimentos para a apresentação dos dados depende da forma como se analisam – se a análise recorre à quantificação ou à interpretação. A apresentação dos dados, na análise que recorre à quantificação, pode fazer-se na forma de uma matriz numérica, onde os valores de cada célula correspondem às frequências alcançadas nas diferentes categorias de cada unidade considerada para o estudo, tornando-se essencial o uso de programas informáticos. Um exemplo são as tabelas léxicas, onde é apresentada informação sobre a ocorrência de determinadas palavras de acordo com as categorias estabelecidas.

A apresentação de um conjunto de dados pode, então, realizar-se de múltiplas formas, dependendo do objetivo do investigador. Por vezes, o interesse é unicamente descritivo, apresentando-se a análise da informação disponível e fornecendo-se uma visão de conjunto (Flores, *idem*). No nosso caso, analisamos pormenorizadamente cada dado e posteriormente relacionamo-los entre si, à exceção da análise de documentos em que colocamos em confronto imediato os dados, realizando uma análise conjunta desde início.

Por fim, no que concerne à última tarefa – as conclusões –, estas não se devem limitar à apresentação de dados reduzidos, já que implicam maiores níveis de inferência. As conclusões são obtidas pelo investigador, a partir de todo o processo de recolha de dados, e vão sendo registadas durante a análise de conteúdo dos mesmos. As tarefas de redução e apresentação dos dados permitem fazer afirmações que progressivamente avançam, desde o descritivo ao explicativo e desde o concreto ao abstrato.

Flores (*idem*) refere, ainda, que as categorias obtidas no processo de redução dos dados são, em si mesmas, conclusões do estudo na medida em que permitem desmistificar conceitos e reduzir os dados às ideias principais. Também a apresentação dos dados numa matriz, figura, quadro, pressupõe algum tipo de conclusões sobre a estrutura porque a sua forma imediata e geral das ideias transmite os pontos essenciais da análise em estudo.

A análise de conteúdo apresenta-se, assim, como o método que percorre toda a nossa componente empírica. A entrevista, a observação e o diário de aula, são sujeitos à análise de conteúdo para o tratamento de dados, da informação recolhida, selecionando, filtrando e tornando o todo numa parcela mais pequena e compreensível para que percebamos, de forma mais clara e objetiva, a realidade explorada. Procuramos, para além do discurso exposto, mensagens ocultas e expressões que revelem os verdadeiros sentidos e permitam a compreensão das significações dos verdadeiros intervenientes.

2 (RE)INOVAÇÃO DA PRAXIS EDUCATIVA

No presente capítulo, damos a conhecer o nosso percurso a nível da intervenção levada a cabo no âmbito da promoção de boas práticas na abordagem da poesia no Ensino Básico – 1.º Ciclo. Delineamos estratégias promotoras do sucesso educativo, do incentivo da capacidade criativa para a resolução de problemas; envolvemos alunos e professores, inclusive pais, determinada em transformar não só a sala de aula e a escola, mas também a contemplar o meio envolvente. Acreditamos vivamente no impacto dos projetos e no nosso sonho de que pelo recurso à poesia podemos implementar uma estratégia que torne o processo de ensino e aprendizagem mais cativante para os alunos.

Neste sentido, como já referido no capítulo anterior, elegemos a metodologia qualitativa, mais especificamente a investigação-ação tendo em conta as vantagens elencadas, contemplando uma triangulação de dados, cruzando as informações recolhidas pelas várias fontes a que recorremos, como por exemplo: a pesquisa científica assente na consulta de investigações teórico-práticas, a opinião de profissionais e especialistas implicados no processo, o questionar de documentos através da análise de conteúdo, contactos com experiências no terreno, por intermédio de uma observação sistematizada.

Retomamos os resultados obtidos no estudo exploratório, realizado no âmbito da investigação levada a cabo no Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, sob o título: “A poesia na promoção da inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)”, que revelou o importante papel que a poesia apresenta no desenvolvimento holístico – cognitivo, afetivo e social – da criança (Pires, 2010b).

No ano letivo 2009/2010, implementamos atividades de sensibilização poética em escolas dos Ensino Básico – 1.º Ciclo, pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Baltar (distrito do Porto), no qual exercemos a função docente, lidando com alunos portadores de NEE, inseridos em diferentes faixas etárias. Estes alunos participaram em múltiplas atividades de carácter lúdico, interativo e pedagógico, caracterizadas por três fases:

- *iniciação*: sensibilização – metapoesia –;
- *produção*: participação mais ativa – processo de escrita –;
- *visibilidade*: apresentação dos trabalhos – produto – os poemas.

No que concerne à fase de iniciação, os alunos escutaram – pela voz da professora, em direto ou em suporte auditivo – e leram poemas, silenciosamente ou em voz alta, escritos por autores relevantes do panorama infanto-juvenil (ex.: Cecília Meireles, Luísa Ducla Soares). No âmbito da produção poética, envolveram-se ativamente na escrita de poemas, na construção de caligramas – poemas visuais –, poesias gráfico-visuais – produto literário que utiliza recursos gráficos e/ou recursos visuais –, bem como noutras atividades de criação

poética. Por fim, a nível da visibilidade, os alunos divulgaram os seus trabalhos em placares da escola, construíram um jornal escolar e soltaram balões ao vento, com o intuito de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido, bem como de sensibilizar a comunidade educativa para a vivência efetiva da poesia.

Face ao exposto, respeitando as três fases propostas de vivência da poesia, os alunos participaram em atividades de caráter lúdico, interativo e pedagógico através do eixo transversal sustentado pela poesia. A partir daqui, articulámos a poesia com os conteúdos abordados nas áreas curriculares, promovendo a interdisciplinaridade. Na dinamização das atividades fomentámos a participação do aluno individualmente e em contexto de grupo.

Apresentamos e comentamos alguns exemplos de trabalhos produzidos durante o período de intervenção no âmbito da tese de mestrado: os dois primeiros exemplos são da fase de produção; o terceiro é da fase de visibilidade.

- fase de produção:

○ Exemplo 1: palavra puxa-palavra

Primavera ... sol



amarelo ... pintainho



piu-piu ... ninho



família Feliz.

Poema:

A Primavera é a estação do ano

Com cor e o sol aparece.

O sol é amarelo como o pintainho
que faz piu-piu e mora num ninho.

O piu-piu tem uma família feliz
E são todos amiguinhos.

○ Exemplo 2: jogos cromáticos

AZUL

Azul é a cor do céu,
do mar, da água.
Azul é a cor do Porto,
da minha terra,
do meu coração.

Aluno do 10 anos

VERMELHO

Vermelho é a cor
do Bino,
do Gandra e do Benfica,
Eu sou vermelho
como os lábios, o sangue e
como os clubes do meu coração.

Aluno de 7 anos

- Fase de visibilidade

○ Exemplo 3: jornal da poesia



Figura 21 - Jornal de poesia

Os exemplos apresentados evidenciam algumas das atividades poéticas realizadas pelos alunos. O jornal escolar impõe-se como o concluir da participação dos alunos nas atividades poéticas respeitante ao término do ano letivo, em que todas as atividades são descritas de forma sucinta nesta produção que envolveu a participação de professores, alunos, pais e comunidade educativa. Traduzem os resultados obtidos no decorrer de diferentes intervenções ocorridas ao longo do processo de ensino e aprendizagem que se revelaram bastante satisfatórias, uma vez que contribuíram para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, artístico e social da criança, contemplando a opinião dos professores e do poeta acerca da importância da poesia e respetiva intervenção. Através do recurso a entrevistas, observações e intervenções

na sala de aula no âmbito da poesia contemplamos diferentes opiniões, constatamos realidades e promovemos momentos únicos e aprazíveis de vivência da poesia em contexto educativo. Os resultados obtidos nas entrevistas foram ao encontro de trabalhos desencadeados nas sessões poéticas, em que a poesia se apresenta como um ponto de partida para a abordagem a outros conteúdos programáticos e para a promoção de múltiplas formas de expressão estética e artística da criança, conducentes ao desenvolvimento global do ser em formação.

2.1 INVESTIGAÇÃO PRESENTE

Alicerçada nesta experiência, procuramos a nível de estudos do doutoramento desenvolver uma investigação na mesma linha orientadora, embora tenhamos selecionado uma amostra mais abrangente, uma turma do 1.º ano de escolaridade. O nosso público-alvo reúne alunos de uma escola do Ensino Básico – 1.º Ciclo; para além de entrevistarmos duas professoras do 1.º ano de escolaridade (uma que participa nas sessões poéticas e outra que não participa) e um poeta, alargamos as nossas entrevistas a uma especialista que se dedica à exploração/ conhecimento da área da poesia. Contemplamos a análise documental, como forma de conhecermos, com maior profundidade, os documentos estruturantes que orientam o nosso campo da ação – a escola, e integramos o diário de aula individual e em grupo, uma vez que propiciam momentos de reflexão e de auto-avaliação, que permitem à criança fazer um balanço da sua participação nas atividades poéticas e a nós, enquanto investigadora contemplar os gostos e as preferências manifestadas pelos alunos, acompanhando a evolução e, se necessário, proceder a reformulações do planeamento.

Procuramos em diferentes fontes – livros, jornais científicos, repositórios na internet – informações, teorias que nos facultam conhecimentos para implementar estratégias e formas de intervir e envolver os alunos em ambientes de aprendizagem. Sentimos, pois, a necessidade de acionarmos, não somente uma investigação pela ação mas, acima de tudo, desenvolvermos uma investigação para a ação, através da ação, uma vez que queremos sentir-nos útil pois acreditamos que é possível combater a inércia do meio e a estagnação da sociedade. Para isso procuramos envolver-nos em práticas reflexivas e conscientes e induzir à emergência de uma teia humana mais poetizada (Morin, 2000).

Com o nosso trabalho, recorrendo aos documentos estruturantes da escola ao conteúdo programático ‘poesia’, visamos atingir os seguintes objetivos:

- Consciencializar os agentes da comunidade educativa implicados dos contributos do ensino da poesia;
- Averiguar o ponto de vista de profissionais implicados no terreno e de especialistas, acerca do conceito, evolução, características e operacionalização de estratégias pedagógico-didáticas;
- Promover a vivência da poesia, na sala de aula, em crianças que frequentam o 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico – 1.º Ciclo através de uma intervenção de sensibilização para a vivência poética;

- Construir um modelo próprio e eficaz que integre os instrumentos utilizados na metodologia qualitativa, assim como as estratégias e a avaliação levadas a cabo neste processo.

2.1.1 Etapa preliminar, motivações e identificação do problema

Na etapa preliminar, preocupamo-nos em identificar o problema, em estabelecer contactos com profissionais do domínio da poesia e em comunicar o que se está a desenvolver. Assim sendo, o nosso trabalho apresenta os objetivos, anteriormente elencados, dos quais evidenciamos o principal:

- Consciencializar os agentes da comunidade educativa implicados dos contributos do ensino da poesia.

Este objetivo leva-nos à exploração da poesia que contempla o plano formal – e se estende à comunidade educativa através da dinamização de atividades desencadeadas com alunos, pais e meio envolvente. Neste caso específico, a promoção da poesia junto das crianças facilita o desenvolvimento do processo de leitura e de escrita, bem como da oralidade.

Tendo em conta as vivências pessoais e profissionais, estudos e investigações, sustentadas através das nossas práticas educativas e do estudo exploratório levado a cabo no âmbito do Mestrado em Educação Especial, entendemos que a poesia se impõe como uma estratégia no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para que a criança viva, explore, pesquise, sinta e conheça as múltiplas formas de expressão e de aquisição de saberes artísticos, éticos, morais, linguísticos, culturais, afetivos, axiológicos, indispensáveis à sua formação holística. Como houve oportunidade de problematizar, a partir das teorias que investigámos e estudámos, este género literário contribui para

- a emergência da criatividade e imaginação da criança, tão fértil nesta etapa inicial do ensino formal, conducente à construção de aprendizagens significativas;
- a iniciação do processo complexo da leitura e da escrita, bem como para
- a interação com o meio envolvente, através da utilização de uma linguagem única e singular, em que a relação inovadora, promovida entre as palavras, produz frases repletas de simbolismo, magia e veracidade.

Como agentes de mudança, enquanto professora e investigadora, constatamos no terreno a existência de alunos desmotivados, professores angustiados com a crise axiológica e financeira que o país atravessa; pais que desvalorizam o papel desempenhado pela instituição escolar e uma sociedade tecnocrata, que negligencia a educação, os valores e a construção humana do ‘eu’ em privilégio da formação de um indivíduo dominado pelo saber cognitivo e

material, que aniquila quaisquer formas de expressão afetiva e social. Neste sentido, procuramos contribuir para a (re)inovação do ensino pelo recurso à poesia, motivando professores, alunos e pais.

Face ao exposto, na nossa opinião, cabe-nos como professora, contribuir ativamente para uma mudança na *praxis* educativa, por intermédio de uma intervenção pedagógica mais eficaz e apelativa, conduzindo à construção de aprendizagens significativas. Pretende-se a mudança na forma e na dinâmica de intervenção educativa que se realiza diariamente no palco da nossa ação – a escola –. Esta intervenção promotora de mudanças só se torna possível quando nos implicamos todos – atores da comunidade educativa – num mesmo dinamismo de ação e intervenção. Contudo, mudar implica alterar mentalidades, formas de estar e atuar. Mas é complicado, segundo a opinião de Sanches (2005, p. 125) que afirma que a escola

(...) tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela.

A mudança a que nos referimos pretende criar ambientes e dinamizar estratégias que visem o alcance da melhoria de práticas educativas, por intermédio da poesia. A estratégia mais eficaz, para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa, é o envolvimento de todos os intervenientes – professores, alunos, pais, comunidade –, numa dinâmica de ação-reflexão-ação; reconhecemo-la como mais adequada. Na perspetiva de Quintas (1998), a metodologia a implementar – ação/ intervenção – implica o professor no desenvolvimento de estratégias e métodos para uma atuação mais eficaz, pelo recurso a técnicas de observação da realidade e a instrumentos para a recolha e análise de dados. Com o objetivo de melhorar e transformar a prática educativa, esta metodologia convida-nos, enquanto agente educativa, a criar predisposição para a reflexão sobre as questões relacionadas com a aula, a assumir valores e atitudes, bem como a estabelecer uma dialética permanente entre as teorias e as práticas. Pelo recurso ao modelo apresentado por Couto (2009), pretendemos como professora dinamizar atividades promotoras do desenvolvimento holísticos do(s) aluno(s).

Pensando na capacidade de regular a ação, é também nossa intenção promover hábitos de reflexão, quer nos professores, quer nos alunos, de forma a desenvolver capacidades bem como comportamentos, atitudes e valores que os tornem mais críticos, participativos e conscientes da ação. Consciente do valor da reflexão, seguindo as ideias patentes no modelo elaborado por Couto (2009), damos início ao processo.

2.1.2 Reflexão inicial

Com base nas ideias apresentadas e discutidas por alguns autores (Bastos, 1999; Cosem, 1980; Franco, 1999; Jean, 1995), que pesquisamos, questionamos e aplicamos no âmbito do enquadramento teórico, constatamos que se verifica que

- as abordagens, ao domínio poético, em contexto de sala de aula, por parte do professor, são escassas;
- os próprios professores transmitem que, ao longo da sua formação académica, os contactos com a poesia se apresentaram reduzidos ou mesmo insuficientes, para despertar por si só o gosto pela poesia;
- os alunos não se encontram motivados para a poesia, visto que os professores perspetivam muitas vezes a poesia como algo “desmotivante e elitista”, consistindo apenas na “(...) bela linguagem de alguns privilegiados” (Cosem, 1980, p. 9) que, segundo eles, não se encontra ao alcance de todos; assim como
- os próprios documentos ministeriais não apelam para a vivência efetiva da poesia.

Reconhecendo estas lacunas, no que ao lugar da poesia no processo de ensino e aprendizagem diz respeito, Azevedo (2006) defende que o contexto escolar não privilegia as práticas poéticas, continuando os professores a preferir uma abordagem redutora, mecanicista e utilitária da poesia. Face ao exposto, somos convidada a refletir sobre várias questões:

- Será que a escassa sensibilização para a vivência da poesia, se relaciona com a omissão verificada nos documentos ministeriais relativamente a este domínio?
- Será viável promovermos a interdisciplinaridade por intermédio da poesia? Se sim, como?
- Não é da responsabilidade do professor formar o aluno na sua dimensão holística e, para isso, implicar-se em desenvolver a sua imaginação, criatividade e a vertente estética e artística?
- Quais os objetivos perseguidos pela escola no cumprimento da sua missão – a educação?
- Qual o lugar da poesia para ajudar a alcançar esses objetivos?

Com base, nas questões formuladas, tomamos algumas decisões que nos ajudam a orientar e a organizar de forma mais sistematizada o nosso estudo, implicando-nos na:

- gestão do tempo disponível, para promover o trabalho de natureza científica;
- seleção de uma escola;

- definição das estratégias a implementar com a professora da turma;
- organização dos horários para a intervenção;
- contextualização metodológica do trabalho que pretendemos realizar.

Depois de ponderarmos os aspetos postos em evidência, decidimos que o nosso objeto de estudo seria realizado com uma turma do 1.º ano de escolaridade, porque a esse nível os alunos se encontram numa fase de emergência dos processos de leitura e de escrita e, como já tivemos oportunidade de referir, a criança é sensível à dimensão lúdica, musical do texto poético e, por outro, a poesia, como género literário do património oral, facilita a aquisição destes processos, bem como torna o ato de aprender mais lúdico e atrativo.

Nesta fase, em que pretendemos refletir sobre o processo de investigação, no seu todo, bem como sobre as técnicas e instrumentos de recolha de dados, focamos a nossa atenção nas práticas em uso na escola, procurando formas de as transformar; de seguida, questionamo-nos sobre a forma como é planeada a aprendizagem da poesia e tentamos descobrir se existe ou não, da parte dos alunos, sensibilidade para este género literário.

Ao pensarmos na escolha de um caso concreto, decidimo-nos pela E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela, situada na freguesia da Aldeia de Paio Pires, concelho do Seixal. A opção por esta escola prende-se com o facto de desenvolvermos funções docentes nesta instituição escolar, de conhecermos o meio, os alunos e, portanto, o contacto com os professores é facilitado e a gestão do tempo controlada da forma mais eficaz possível.

Consciente do complexo processo de investigação e da necessidade de uma conceitualização consistente, entendemos como necessária uma fase preliminar de aprofundamento das variáveis a ter em conta: as condições existentes para levar a cabo a nossa investigação. Empenhamo-nos, pois, na leitura do programa escolar do Ensino Básico – 1.º Ciclo, no estudo das diretrizes ministeriais, dos documentos orientadores da escola, assim como na exploração do manual do 1.º ano de escolaridade, centrando a nossa pesquisa no tema que nos ocupa: a poesia.

2.2 DIAGNÓSTICO

Procuramos conhecer o contexto em que se integra a amostra objeto da nossa intervenção, isto é, as condições espaço-temporais que regem o público-alvo da nossa intervenção, assim como outros aspetos que consideramos relevantes, nesta fase de investigação, tais como as relações interpessoais e os recursos materiais.

Contactamos diretamente com a direção do agrupamento, dialogamos com a diretora da escola, seleccionamos uma das professoras do 1.º ano de escolaridade, por nos ter sido referenciada pela maioria dos professores desta escola como uma profissional disponível para se envolver neste tipo de iniciativas.

Nesta caminhada, desde logo, abordamos a diretora da escola, dando-lhe o *feedback*, acerca deste estudo investigativo. A diretora partilha o seu parecer e estimulou esta iniciativa, manifestando um enorme agrado pela abordagem à temática (Anexo 1). No entanto, realça a

falta de acompanhamento dos alunos por parte dos pais, a elevada taxa de absentismo e a escassa participação da família, em atividades extraescolares, que se apresentam como eventuais barreiras para a nossa intervenção. Reconhecemos, então, a necessidade de motivar os alunos a participarem ativamente nas sessões promovidas e de incentivar os pais a envolverem-se nas nossas iniciativas. A aceitação imediata por parte da diretora confirma a pertinência do estudo que nos propomos realizar.

Por seu lado, a docente disponibiliza-se a colaborar no nosso estudo e, desde o primeiro dia, revela vontade em participar e em auxiliar, na dinamização das diferentes sessões de sensibilização para a poesia, apresentando-se implicada e participativa. Embora manifeste uma certa sensibilidade para a poesia – através da produção de trabalhos realizados noutros contextos e da opinião emitida face ao nosso estudo –, refere que os seus contactos com esta área são escassos, razão pela qual adota uma atitude de satisfação e entusiasmo pelo nosso projeto, demonstrando imenso interesse em aprender com a nossa intervenção, que ela própria apelida de ‘inovadora’.

2.2.1 Enquadramento da escola

O enquadramento do estudo empírico, a nível geográfico, histórico, socioeconómico e cultural da Aldeia de Paio Pires, é baseado nas informações contidas no PE do Agrupamento da Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo – Dr. António Augusto Louro (Anexo Digital 1), para o quadriénio 2008/2012. Em termos geográficos, a E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela, localiza-se na freguesia da Aldeia de Paio Pires, no concelho do Seixal, distrito de Setúbal, sendo o mesmo constituído por seis freguesias.



Figura 22 - Mapa do concelho do Seixal

(Fonte: Câmara Municipal do Seixal)

Pela leitura da figura, acima apresentada, observamos que as seis freguesias que constituem o concelho do Seixal, são: Seixal, Aldeia de Paio Pires, Amora, Arrentela, Corroios e Fernão Ferro. Na atualidade, o concelho do Seixal, integra a região de Lisboa e

Vale do Tejo, a sub-região da Península de Setúbal. Esta sub-região constitui a parte sul da Área Metropolitana de Lisboa, na qual o concelho do Seixal tem progressivamente aprofundado a sua integração.

A freguesia da Aldeia de Paio Pires, uma das seis freguesias do concelho do Seixal, dista sensivelmente 4 km da sede do concelho e 22 km da cidade de Lisboa. É formada pelas localidades de Casal do Marco, Farinheiras, Paio Pires, Cucena, Quinta da Courela, Cavada, Alto do Brejo, Alto dos Bonecos e a Quinta da Queimada. A Aldeia de Paio Pires situa-se na margem esquerda da Ribeira de Coína, ocupando uma superfície total de aproximadamente 12,14 km². É conhecida pela Siderurgia Nacional, que originou o crescimento populacional na década de 70 e que, de acordo com os Censos de 2011, tem uma população residente de 13 258 habitantes. O nível socioeconómico e cultural dos pais/ encarregados de educação das crianças e dos alunos que frequentam a E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela é médio/ baixo. A maioria dos pais/ encarregados de educação trabalha por turnos, ficando as crianças entregues às amas, aos ATL ou a si próprios. A sobrecarga laboral imposta às famílias resulta na ausência de envolvimento familiar no processo de ensino e aprendizagem, bem como, na pouca motivação dos pais/ encarregados de educação pelo percurso escolar dos seus educandos.

A Aldeia de Paio Pires possui alguns bairros de habitação social, empreendimentos camarários, que alojam uma população carenciada, entre os quais destacamos o Bairro da Cucena, visto que grande parte dos alunos que integram a E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela, são habitantes deste bairro, sendo estes essencialmente de etnia cigana e africana. Um número significativo de crianças e alunos beneficiam da ação social escolar como consequência do período de dificuldades económicas que a população atravessa, levando ao desemprego e empregos precários dos pais/ encarregados de educação.

As profissões predominantes dos pais/ encarregados de educação das crianças e dos alunos deste Agrupamento são essencialmente as do setor secundário e terciário, sobretudo nas áreas da indústria da siderurgia, de componentes eletrónicos, comércio e ainda serviços. Muitas mães são empregadas domésticas, operárias fabris ou donas de casa. Estas profissões são exercidas maioritariamente no concelho do Seixal, no de Almada e no de Lisboa, já que a vasta variedade e acessibilidade de meios de transporte existentes (barco, comboio e autocarro), facilita a rápida ligação entre o Seixal e outros concelhos.

A partir de meados do século XIX, verifica-se uma diversificação das atividades económicas e um certo dinamismo associado à instalação de pequenas indústrias, dependentes da atividade agrícola e da proximidade do rio, sendo comuns a toda a margem sul do estuário do Tejo – a moagem de cereais, o descasque de arroz quer em moinhos de maré, quer em moinhos de vento, a produção de vinho e azeite em várias quintas, a extração do sal surgem como algumas das atividades económicas dominantes.

A indústria corticeira também se instala na freguesia da Aldeia de Paio Pires e em 1952, no vale da Cucena, aparece uma fábrica para preparação de cortiças e quadros que, na década seguinte, é adquirida pela Sociedade Naval, produtora de bóias de pesca, salva-vidas e coletes de cortiça. Atualmente, as atividades que mais se destacam nesta freguesia são a indústria da siderurgia, a indústria de componentes eletrónicos, comércio e serviços.

Esta freguesia apresenta um conjunto de equipamentos e serviços que lhe dá bastante autonomia e vida própria. Igualmente destaca-se pelo seu movimento associativo com uma importante atividade cultural, social e desportiva, fundamental para a qualidade de vida da população.

O património desta freguesia tem as suas primeiras referências na ermida da Nossa Senhora da Anunciação da Aldeia de Paio Pires, do século XVI, o Coreto, o lagar do azeite, o moinho de maré, a igreja paroquial, o monumento em homenagem a D. Payo Peres Corrêa e o monumento à Liberdade, o moinho do Zeimoto e o moinho da Quinta da Palmeira. Visto ser uma freguesia com alguns anos de história, no centro histórico podemos observar fachadas de casas antigas, sendo este um local de interesse para os visitantes.

A nível da área de apoio à saúde, na freguesia existem várias farmácias, alguns consultórios médicos e uma clínica de saúde privada com internamento. Na área da educação e do desporto, identificamos três escolas do ensino básico, três jardins-de-infância e várias salas de estudo, colégios e um centro de ATL, o Centro Social e Paroquial da Aldeia de Paio Pires, a sede de futebol do clube de Paio Pires e o clube de ciclismo de Paio Pires. Destaca-se, ainda, o cinema de São Vicente, a praça de touros, o Corpo Nacional de Escoteiros (Agrupamento 835) e o Grupo Recreativo de Santo António.

Centrando-nos, agora, no contexto escolar, o Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro – os seus agentes educativos, professores, alunos, pais/ encarregados de educação, assistentes operacionais e administrativos e comunidade educativa interligam-se em função de objetivos comuns:

- Promover o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do indivíduo;
- Promover a qualidade dos espaços escolares;
- Promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos conhecimentos que permitam uma boa integração socioprofissional;
- Promover nas escolas, o desenvolvimento de um clima de trabalho, de lazer e de convívio adequado e garantir um ambiente de bem-estar.

Caraterização da E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela

A E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela situa-se na freguesia da Aldeia de Paio Pires, concelho do Seixal. É uma escola do tipo P3, iniciando o seu funcionamento em 1982. Possui oito salas de aula, um polivalente, uma cozinha, um refeitório, três gabinetes, dez casas de banho, duas arrecadações e dois telheiros.

O espaço exterior é constituído por um recreio, uma zona ajardinada e um terreno de cultivo onde os alunos podem observar e praticar atividades de horticultura.



Figura 23 - Aspeto exterior da E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela

Centrando-nos na comunidade escolar da E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela relativa ao ano letivo 2011/2012, salientamos que a E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela é frequentada por um total de 303 crianças e alunos, sendo estes distribuídos por:

- Educação pré-escolar: 20 crianças;
- Ensino Básico – 1.º Ciclo: 283 alunos;
- Educação Especial: frequentada por 17 alunos.

No sentido de assegurar um apoio mais individualizado e estruturado aos alunos com NEE de carácter permanente, esta escola dispõe de uma UAEM, que funciona com 6 alunos que apresentam as seguintes problemáticas: Deficiência Cromossómica – 1; Síndrome de Down – 1; Síndrome de Angelman – 1; Perturbação do Espectro do Autismo – 1; Deficiência Intelectual – 2. Estes alunos deslocam-se, em horário estipulado, à turma do ensino regular que integram e usufruem de apoios multidisciplinares disponibilizados pelas professoras da Educação Especial e pelos técnicos do Centro de Recursos à Inclusão – terapeuta da fala, psicóloga, fisioterapeuta e outros técnicos que se justifiquem, tendo como medidas educativas o Currículo Específico Individual (CEI). Dos 17 alunos com NEE, 6 beneficiam do CEI e 11 de Adequações Curriculares Individuais (ACI), elencadas no seu Programa Educativo Individual (PEI).

Na população escolar registamos um número considerável de alunos que revela dificuldades de aprendizagem. Para estes, apesar do número reduzido de horas do apoio educativo, a escola procura implementar processos de aprendizagem individualizados e diversificados que respondam aos interesses, necessidades e capacidades dos alunos.

Nos últimos anos letivos, a população escolar tem diminuído devido à baixa taxa de natalidade e à emigração que se tem verificado no país. O corpo docente é constituído por 13 professores (7 professores do quadro de escola, 3 do quadro de zona pedagógica e 3 contratados), 10 dos quais têm turma, 1 encontra-se em situação de apoio educativo, existindo 1 educadora de infância e 3 professoras da Educação Especial (2 na sala da UAEM). Nesta escola, há ainda 2 auxiliares da ação educativa (quadro) e 1 auxiliar da ação educativa do JI,

colocadas pela Câmara Municipal do Seixal. Conta também com 5 assistentes operacionais destacadas pelo Centro de Emprego, 2 das quais prestam serviços na UAEM.

2.2.2 Enfoques profissionais diversificados

Dando continuidade ao diagnóstico, etapa que consideramos fulcral no âmbito da investigação-ação, aproximamo-nos desde logo do contexto, para conhecer as condições em que os elementos, que integram a nossa amostra, atuam e os meios de que dispõem. Todavia, como em matéria de educação nada está concluído, cristalizado e definitivo, encontramos sempre aberta às mudanças que vão surgindo, disponível a contemplá-las, reformulando se necessário o desenho da ação planeada e a integrar novos conhecimentos se necessário.

Estamos, pois, perante um diagnóstico de carácter pedagógico, perspectivado como uma estratégia científica que, segundo Fernández (2006, p. 87), consiste “(...) em distinguir e identificar categorias de informações e dados que se obtêm sobre uma situação, por meio da utilização de estratégias fundamentadas num conhecimento prévio”. Por isso, empenhamo-nos numa reflexão continuada, crítica e permanente, a qual, estamos certa, nos induzirá a avançar determinada para a re(i)novação, sempre procurando adequar a ação à especificidade dos perfis dos alunos e do(s) contexto(s) de aprendizagem em que nos integramos. Fazemo-lo, como desde o início afirmamos, no sentido de melhorar e promover determinadas práticas educativas, neste caso, sensibilizar os alunos para a vivência efetiva da poesia através da sua participação em atividades persuasivas e apelativas que visem a construção de aprendizagens significativas.

Assim, iniciamos este processo, recolhendo dados, que nos permitam planear a ação, considerando pertinente entrevistar as seguintes pessoas:

- Professora do Ensino Básico – 1.º Ciclo da turma do 1.º ano de escolaridade, não sujeita à participação nas atividades de sensibilização para o domínio poético (E1);
- Professora do Ensino Básico – 1.º Ciclo da turma do 1.º ano de escolaridade, sujeita à participação de atividades de sensibilização para o domínio poético (perspetiva experiencial) (E2);
- Especialista na área da poesia: Glória Bastos, professora universitária e investigadora (E3);
- Poeta: José António Gomes, professor universitário e investigador (E4).

Logo de início, agendamos duas entrevistas, com o intuito de conhecer as práticas educativas em uso, de reunir o entendimento dos entrevistados acerca da temática, bem como o de criar as condições necessárias para uma intervenção eficaz e consequente. Na realização das entrevistas estiveram presentes duas intenções, uma prospetiva – alicerçada num planeamento estratégico e participado que privilegia um entre os muitos futuros possíveis –; outra projetiva – centrada na implementação de novas dinâmicas de ação.

Para as entrevistas às professoras do Ensino Básico – 1.º Ciclo das turmas do 1.º ano de escolaridade da E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela (E1 e E2), no ano letivo de 2011/ 2012, traçamos como principais objetivos:

- Auscultar o possível contacto com a poesia ao longo da sua vida (perspetiva longitudinal);
- Perspetivar o ponto de vista face ao ensino da poesia (perspetiva científico-pedagógica);
- Averiguar se contempla a poesia na sala de aula (perspetiva curricular e didática);
- Aferir se os manuais escolares utilizados incitam à prática da poesia em contexto de sala de aula (perspetiva pedagógico-didática);
- Enumerar vantagens do ensino da poesia no desenvolvimento da criança (perspetiva educacional).

De forma a tornarmos o estudo mais integrado e uma vez que a E2 participou nas sessões de poesia, numa fase final, apresentamos os mesmos objetivos que a E1, acrescentando um objetivo único:

- Refletir sobre as vantagens que as sessões poéticas promoveram na turma (perspetiva avaliativa e reflexiva).

Em seguida, auscultamos Glória Bastos (E3), especializada em literatura infanto-juvenil, professora universitária e investigadora na área da Didática do Português, com incidência na área da poesia, procurando:

- Conhecer como nela nasceu, emergiu e se desenrolou o gosto pela poesia (perspetiva longitudinal);
- Conhecer as motivações conducentes ao estudo da poesia (perspetiva científico-pedagógica);
- Perceber a relação existente entre a poesia e a escola (perspetiva curricular e didática);
- Determinar algumas vantagens que o ensino da poesia apresenta (perspetiva educacional);
- Identificar alguns dos objetivos do ensino da poesia e seus níveis de interação (perspetiva educacional).

Reunida uma visão mais teórica a nível da poesia, entrevistamos o poeta, procurando explorar a dimensão mais prática e relacionada com a intervenção. Assim, auscultamos o poeta José António Gomes (E4) que assina algumas das suas obras com o pseudónimo João Pedro Mésseder, doutorado em Literatura Portuguesa do século XX pela Universidade Nova de Lisboa. Para este entrevistado apresentamos os seguintes objetivos:

- Conhecer quando e como ocorreu o encontro com a arte (perspetiva longitudinal);
- Perceber como define a poesia (perspetiva científico-pedagógica);
- Caraterizar a vivência da poesia na escola (perspetiva pedagógico-didática);
- Identificar as temáticas abordadas nas suas obras (perspetiva pedagógico-didática);
- Averiguar se atende à heterogeneidade das crianças na produção de obras poéticas (perspetiva pedagógico-didática);
- Compreender a relação existente entre a poesia e as crianças (perspetiva educacional);
- Apresentar algumas vantagens que o ensino da poesia apresenta (perspetiva educacional).

Face ao exposto, os objetivos das entrevistas, mais do que traduzirem a preocupação em conseguir uma representatividade estatística, apontam para o empenho em recolher informações relevantes articulando diferentes ideias e opiniões manifestadas face ao tema, elementos que nos permitem:

- Traçar o perfil dos entrevistados, relativamente aos conhecimentos a nível da poesia;
- Aferir das principais atitudes e skills a serem adotados no ensino da poesia;
- Aferir do tipo de colaboração a estabelecer e a eventual partilha de boas práticas;
- Determinar se o recurso à poesia se impõe como uma estratégia conducente ao desenvolvimento global – cognitivo, afetivo e social – da criança.

Selecionados os entrevistados, apresentados os objetivos, elaboramos um guião da entrevista (Anexo 2) que nos orientou ao longo deste processo de investigação. O guião de preparação para a entrevista apresenta cinco colunas: categorias, objetivos específicos, subcategorias, exemplos de questões e observações. No âmbito das categorias dividimo-los em: A – Caraterísticas do entrevistado; B – Contacto com a poesia; C – Definição e evolução da poesia; D – A vivência da poesia no contexto escolar; E – Caraterização da relação

existente entre a poesia e as crianças; F – Vantagens do ensino da poesia; e, G – Validação da entrevista. Por sua vez, no respeitante às subcategorias, estes itens são maioritariamente iguais para os quatro entrevistados, embora – exemplos de questões – se apresentem diferentes, de acordo com os objetivos que definimos para cada um deles. As categorias subdividem-se em subcategorias e questões que nos orientam em termo do que vamos abordar, assumindo-se como um “(...) conjunto de pontos que desejamos explorar” (Minayo, 1993, p. 109). Desta forma, preocupamo-nos em manter as perguntas presentes no guião de cada entrevista, embora alterássemos a ordem das questões e aprofundássemos tópicos que nos parecessem mais pertinentes.

A maior parte das questões são comuns aos diferentes entrevistados como podemos observar no seguinte quadro:

Entrevistados	E1	E2	E3	E4
Categorias/ subcategorias				
A. Caraterísticas do entrevistado	Unidades de registo			
Sexo	-	-	-	-
Ano de nascimento	-	-	-	-
Tempo de serviço	-	-	-	-
Cargos exercidos	-	-	-	-
Situação profissional	-	-	-	-
B. Contacto com a poesia	Unidades de registo			
Contacto com a poesia	-	-	-	-
Temáticas de interesse	-	-	-	-
Realização pessoal/ profissional	-	-	-	-
Objetivos das publicações	-	-	-	-
Formação	-	-	-	-
Dimensões de interesse	-	-	-	-
Dados para a investigação	-	-	-	-
Formação de professores	-	-	-	-
C. Definição e evolução da poesia	Unidades de registo			
Definição de poesia	-	-	-	-
Evolução da poesia	-	-	-	-
Difusão da poesia através da internet	-	-	-	-
D. A vivência da poesia no contexto escolar	Unidades de registo			
Vivência da poesia no contexto escolar	-	-	-	-
Ideais de vivência da poesia no contexto escolar	-	-	-	-
Reações dos alunos às sessões	-	-	-	-
Interdisciplinaridade	-	-	-	-
Experiência enquanto aluno	-	-	-	-
Experiência profissional	-	-	-	-
E. Caraterização da relação existente entre a poesia e as crianças	Unidades de registo			
Objetivos	-	-	-	-
Estratégias	-	-	-	-

Níveis de interação	-	-	-	-
Produção poética				-
Temáticas de interesse				-
F. Vantagens do ensino da poesia	Unidades de registo			
Vantagens	-	-	-	-
Vantagens das sessões de poesia		-		
G. Validação da entrevista	Unidades de registo			
Reações	-	-	-	-
Sugestões	-	-	-	-

Tabela 21 - Análise de conteúdo dos entrevistados (E1, E2, E3 e E4)

O quadro possibilita anotar as categorias e subcategorias comuns aos entrevistados. Após a transcrição de cada entrevista (Anexo 3) e preenchidas as unidades de registo para cada subcategoria, procedemos à análise de conteúdo através da interpretação dos dados obtidos – unidades de sentido (Anexo 4).

Realizamos o tratamento das respostas dadas pelos entrevistados através da divisão em dois campos: unidades de registo e unidades de sentido. As unidades de registo dizem respeito a excertos das respostas dadas pelos entrevistados considerados por nós mais relevantes e adequadas às subcategorias. Por sua vez, as unidades de sentido referem-se à interpretação por nós realizada para cada excerto, a fim de analisarmos de forma crítica e refletida as respostas dadas pelos entrevistados.

A construção do guião das entrevistas tem como base as questões, por nós consideradas mais pertinentes e adequadas aos nossos propósitos investigativos. Para testarmos a validade das entrevistas, solicitamos a colaboração de um professor do Ensino Básico – 1.º Ciclo e de um poeta local – Carlos Granja. As respostas dadas pelo professor do Ensino Básico – 1.º Ciclo e pelo poeta permitem-nos proceder a alguns reajustamentos e reformulação de certas questões, assim como reforçar a pertinência do nosso estudo e urgência da sua continuidade: “Espero que continue esse caminho e que almeje de forma contínua a felicidade” (poeta).

No que respeita ao professor, este destaca o papel desempenhado pela poesia no contexto escolar e as benesses a ela associada, assim como refere que desde cedo se interessa pela poesia, a ela recorrendo, noutros contextos da vida do dia a dia casa – familiar e de amigos. A nível das sugestões, aconselha-nos a que as nossas questões se direcionem para uma vertente mais prática e estritamente ligadas à dinamização da poesia em contexto de sala de aula. Consideramos estas sugestões e melhoramos o nosso guião da entrevista.

Igualmente, o poeta que responde às questões do guião relativo ao E4, manifesta um interesse considerável pela poesia, referindo que a poesia “(...) permite descobrir coisas novas e vai descobrindo a alma no seu interior, (...) letras que acalmam e relaxam dando ao poeta uma paz interior como se fosse uma casa onde só ele entra”. Refere, ainda, que desde cedo se interessa pela poesia, uma vez que os pais lhe inculcaram hábitos de leitura utilizando textos em que a rima aparecia com frequência. Vê a poesia tal como Cossem (1980), de “(...) difícil leitura [apenas] acessível aos intelectuais”, mas pensa que esta ideia se tem transformado devido ao papel das novas tecnologias que têm permitindo à poesia “(...) adquirir uma maior

visibilidade”. Acrescenta, ainda, que a criação dos clubes de poesia na escola, bem como a abertura dos professores à abordagem da poesia se impõem como estratégias que promovem o gosto pela poesia. O apelo aos sentimentos, os afetos, os valores são explorados através do recurso à poesia viabilizando a emergência de um ser crítico, criativo, liberto. Neste sentido, na opinião do poeta, “(...) não se pode abordar todas as questões” mas “(...) o cerne da questão encontra-se explorado a nível desta entrevista que aborda a sensibilidade e o sentido crítico”. Assim sendo, contemplando as diferentes opiniões e sugestões procuramos melhorar o nosso guião da entrevista tornando-o mais sólido e adaptado às características de cada entrevistado.

A nível das entrevistas promovidas com a E1 e com a E2, estas realizam-se no espaço de sala de aula, em momentos distintos, setembro de 2011. As últimas questões da entrevista – avaliação da nossa intervenção –, são abordadas no *terminus* do ano letivo (julho de 2012) à E2.

Em seguida auscultamos Glória Bastos (E3), via *skype*, após mútuo acordo e marcação prévia em meados de setembro de 2011, com a duração de 1 hora e 30 minutos, sensivelmente.

Relativamente ao poeta José António Gomes (E4), a entrevista realiza-se no seu gabinete de trabalho, na ESE do Porto, no início do ano de 2013, uma vez que a dificuldade de acesso ao entrevistado atrasa o processo, facto que se constitui como principal obstáculo à sua realização, acontecendo após a nossa intervenção com os alunos no âmbito da sensibilização para a poesia. Por essa razão, procedemos a uma comparação com os restantes entrevistados, tendo em conta a distância temporal.

2.2.2.1 Apresentação e análise dos resultados das entrevistas

As quatro entrevistas sofreram o mesmo processo de preparação e foram conduzidas de forma idêntica.

A primeira categoria de análise mostra-nos que estamos, pois, perante quatro entrevistados, três do sexo feminino e um do sexo masculino. Quanto à idade, esta varia entre os 34 e os 55 anos. No que se refere ao campo de atuação, embora todos tenham uma passagem pelo ensino de crianças (E1 e E2) e jovens (E3 e E4), a situação profissional difere, verificando-se a existência de duas professoras do Ensino Básico – 1.º Ciclo (E1 e E2) a lecionar numa escola da zona sul do país, ambas possuindo licenciatura, sendo que a condição de trabalho difere: a E1 é professora de quadro de agrupamento e a E2 professora de quadro de zona pedagógica, estando sujeitas a diferentes distâncias entre o local de residência e o local de trabalho. O tempo de serviço é diferente, sendo que a E1 possui mais do dobro de tempo de serviço que a E2. Elegemos esta professora para participar na nossa investigação devido às informações positivas que nos deram sobre o seu desempenho profissional, caracterizado pelo dinamismo e empenho que coloca na sua atividade.

A E3 e o E4 apresentam um tempo de serviço similar, visto que ambos completaram já três décadas de desempenho profissional. Apresentam um percurso académico semelhante, tendo realizado o doutoramento e, tendo sido professores de Português no ensino básico e secundário; atualmente exercem cargos docentes a nível do ensino superior. A E3

desempenha funções de professora auxiliar numa escola superior de educação com nomeação definitiva na área da Didática do Português e o E4 é professor coordenador na área da Literatura Portuguesa. Ambos os entrevistados lecionam uma vertente mais prática da exploração da Língua Portuguesa direccionando-se a E3 para a Didática do Português e o E4 para a Literatura Portuguesa. Distinguimos, porém, a E3 pelo desempenho de funções docentes numa escola a nível do ensino superior na zona sul do país, enquanto o desempenho de funções do E4 diz respeito a uma escola a nível do ensino superior na zona norte do país. O E4 marca presença regular em escolas primárias, aquando da apresentação das suas produções no âmbito da literatura, com incidência na área da poesia.

Neste âmbito, podemos inferir que, de acordo com as habilitações, a atividade profissional varia, sendo que as entrevistadas E1 e E2 apresentam a licenciatura na mesma área de formação e desempenham funções a nível da formação de crianças com idades compreendidas entre os 6-10 anos. Por sua vez, os entrevistados E3 e E4, que possuem o doutoramento, desempenham funções a nível da formação de professores na área do ensino do português. De qualquer forma, o ensino do Português encontra-se presente na atividade profissional dos quatro entrevistados ainda que a diferentes níveis de ensino.

Na categoria B, apenas a subcategoria – contacto com a poesia – é partilhada por todos os entrevistados. As temáticas de interesse dizem respeito apenas às professoras do Ensino Básico – 1.º Ciclo (E1 e E2), assim como a realização pessoal e profissional se ligam à E3 e ao E4. Por sua vez, a subcategoria relacionada com os objetivos de publicação, formação e dimensões de interesse foi explorada com a E3 e os dados para a investigação e formação de professores com o E4. Neste âmbito, as subcategorias relacionam-se claramente com os objetivos que traçamos para cada entrevista e variam de entrevistado para entrevistado, embora possam ter pontos em comum.

Podemos constatar que a E2 e o E4 contactam pela primeira vez com a poesia em contexto formal, ou seja, na escola. Para a E2, o interesse pela poesia desperta na escola como um apelo à dimensão subjetiva do sujeito; o E4 consegue explicar com pormenores esse contacto iniciado no liceu e impulsionado pela exploração de manuais escolares, pelos bons professores e pela ligação à música que o aproxima da poesia, induzindo-o a comprar livros de poesia. Associa a poesia a uma dimensão lúdica, a um ato de prazer deixando clara a sua motivação face a este género literário. Por sua vez, a E1 contacta com a poesia na escola mas também a nível de brincadeiras sobretudo na infância através de rimas e cartas de amor. Já a E3 justifica o contacto com a poesia numa experiência pessoal, impulsionada pelo pai que se apresenta como poeta popular que a faz desde cedo contactar com jogos e poesias populares, ligadas à oralidade, sobretudo rimas infantis. Igualmente, evidencia que o gosto pela leitura a aproxima da poesia e esse cruzamento ocorre de forma casual, apenas recorrendo a este género literário para satisfazer interesses momentâneos, sempre que sente necessidade em explorar determinada matéria e apelar a sentimentos e a emoções.

Desta forma, concluímos que o E4 é quem contacta com a poesia, mais tardiamente, na juventude, a nível do liceu; as outras entrevistadas têm essa oportunidade na infância. Porém, contrariamente ao E3, o E4 deixa claro o seu fascínio por este género literário, a partir de cujo discurso inferimos que este encontro é motivado pelo pai e por uma aproximação casual a

nível das suas leituras. Esta entrevistada não reconhece pertinência no recurso à poesia, utilizando-a apenas para satisfazer interesses momentâneos. As rimas infantis e as cartas de amor são mencionadas pela E1 e pelo E4 para quem a poesia é “(...) uma espécie de palavra com música” (Averbuck, 1986, p. 64).

Os manuais escolares contemplam, geralmente, a poesia e, os professores, a maior parte das vezes, só a exploram por essa razão. Como “não se ama aquilo que se desconhece” (Glória Bastos, 1999, p. 157), os professores ao não contactarem com a poesia não têm essa oportunidade de se sentirem atraídos por ela; pelo contrário, se o professor se sentir motivado para recorrer à poesia, certamente transmitirá esse gosto aos seus alunos, tal como acontece com o E4.

A nível da subcategoria atinente às temáticas de interesse, a E1 deixa claro o seu fascínio por esta temática. A motivação para a área da poesia é impulsionada a nível das formações. Para a E2, a poesia assume um papel de destaque nas suas práticas pedagógicas, embora não aborde este género literário com tanta frequência a nível do 1.º ano de escolaridade. Todavia, após questionarmos a presença em sala de aula da poesia nos quatro anos de escolaridade no âmbito do Ensino Básico – 1.º Ciclo verificamos que é nos manuais do 1.º ano de escolaridade que a poesia aparece com mais regularidade, nomeadamente a nível da aprendizagem das letras e dos números, remetendo assim para a sua potencialidade pedagógica a nível da interdisciplinaridade.

No que refere à subcategoria – realização pessoal/ profissional, respeitante ao E3 e ao E4, ambos distinguem as duas vertentes. A E3 menciona a função investigadora e a função de professora na sua realização pessoal, se bem que não a referencie. O E4 distingue a vertente pessoal da profissional, separando-as, isto é faz a distinção entre a poesia para a infância e a poesia para adultos, deixando evidente o gosto que nutre por este género literário.

Aqui, podemos inferir que a E3 evidencia a realização profissional a nível da poesia; por sua vez, o E4 releva a dimensão pessoal onde se realiza através da criação poética. Assim, podemos constatar que a motivação do E4 para a poesia, em termos de comparação, relativamente à E3, é notória.

Na subcategoria seguinte – objetivos das publicações –, que diz respeito somente à E3, esta comenta que as suas publicações se destinam aos mais novos e aos professores, evidenciando preferência pelo teatro face à poesia. O texto dramático recorre muitas vezes às características da poesia não sendo esta a sua área de eleição na investigação.

No âmbito da formação, a E3 desperta para a literatura e nunca mais deixa de trabalhar nessa área a partir do seu mestrado, curiosamente o primeiro mestrado que se centrou na literatura infantil, frequentado maioritariamente por professores das escolas superiores de educação. A E3 não trabalhava nessa área, mas com a realização deste mestrado surge a oportunidade de ser professora do ensino superior. No que respeita às dimensões de interesse na formação de professores bibliotecários apresenta duas: a questão estética e a questão formativa reconhecendo que a abordagem da poesia é uma mais-valia para os mais novos possibilitando-lhes trabalhar os seus múltiplos aspetos (caraterísticas, obras, autores, etc.). Inferimos que esta escolha se deve ao facto destes agentes educativos explorarem mais as vertentes da literatura infanto-juvenil e manterem uma relação mais próxima com os livros, e

com a literatura, ecoando a opinião de Jean (1995, p. 232): “(...) não se trata de transformar todos os professores em poetas inspirados mas, mais subtilmente, de ultrapassar as especialidades para frequentar a escola do imaginário da poesia”. Assim sendo, reconhecemos que importa sensibilizar os professores para a vivência da poesia através da exploração do imaginário e da criatividade dos seus alunos.

Na subcategoria respeitante aos dados para a investigação, o E4 reflete sobre a literatura para a infância e a literatura para adultos mostrando que existe um sector que se encontra esquecido – o da criação poética – que, na sua opinião, constitui uma área de relevo no campo da literatura. Inferimos, assim, que o poeta pretende evidenciar as potencialidades da poesia e a pertinência deste género literário quer para a infância quer para adultos. Em termos da subcategoria – formação de professores –, o E4 transmite uma posição evidente face ao gosto que nutre pela poesia contemplando-a nos currículos das licenciaturas e mestrados não a desprezando relativamente à prosa. O E4 propicia aos seus alunos o acesso à poesia dando-lhes a conhecer textos e poetas relevantes para que desenvolvam um apreço estético e crítico.

No que respeita à categoria C – definição e evolução da poesia –, existem três subcategorias – definição, evolução e difusão da poesia através da internet. Procuramos que os entrevistados exponham a sua opinião sobre cada um deles; tentamos, então compreender os pontos de vista e cruzar as suas opiniões, recorrendo ao marco teórico. Assim, relativamente à subcategoria – definição de poesia, somente a E1 deixa claro que não consegue definir este conceito. O E4 transmite que qualquer definição de poesia é incompleta pois considera não ser possível (de)limitar as características da poesia; para cada enfoque surge um novo conceito, evoluindo conforme o contexto e o tempo. Para o E4, primeiramente, a poesia é feita de palavras; em seguida, pela imaginação e pelos sentimentos, ganha novo(s) estatuto(s). Remete-a para uma dimensão emotiva e para uma dimensão lúdica, repleta de ideias, sentimentos e emoções. Por sua vez, a E3 revela dificuldades em definir este conceito, embora o associe também a emoções e sentimentos. Apresenta-nos a dimensão emocional como a mais importante da poesia que apela para o mundo dos sentimentos, emoções e da subjetividade. A E2 não revela quaisquer hesitações na definição apresentando-a como um apelo aos sentimentos, a transmissão de mensagens através de palavras, nas vertentes oral e escrita. Igualmente, recorre a um exemplo relacionando a poesia com as letras de música, visto que estas são constituídas por poemas.

Desta forma, podemos concluir que a E1 não consegue definir o conceito; a E3 e o E4 revelam dificuldades em defini-lo; por sua vez, a E2 define poesia sem hesitações e com objetividade. Os entrevistados que definiram poesia partilham entre si a relevância da dimensão emocional que caracteriza este género literário. Todavia, apenas a E2 e o E4 nos dizem que a poesia, oral e escrita, é feita de palavras carregadas de simbolismos, ideias e emoções. Nenhum dos entrevistados apresenta as características da poesia; falam do verso, visto que a poesia é comumente designada como a “(...) arte de escrever em verso” Costa e Melo (s/d, p. 1303).

Constatamos, assim, que a palavra poesia é polissémica, tal como já vimos anteriormente e que as concetualizações dos diferentes entrevistados vão ao encontro do nosso

enquadramento teórico e todas elas assentam na dimensão emocional apresentada com palavras, nelas estando presente a imaginação e o sentimento.

No âmbito da subcategoria relativa à evolução da poesia, os entrevistados revelam diferentes ideias. Para a E1, a poesia caiu um pouco em desuso, encontrando-se comprometida a sua presença na vida do ser humano. A poesia já não faz parte do nosso quotidiano e diz respeito a um legado deixado pelos clássicos, visto que atualmente são poucos os que se dedicam à produção poética, não escrevendo com alma, isto é, inspirados. Para a E2, a vivência da poesia relaciona-se com a expressão de sentimentos, não especificando concretamente como acontece. A E3 diz-nos que as maiores alterações ocorrem a nível formal da poesia, nomeadamente no âmbito da produção poética para a infância, através da expressão de sentimentos aludindo a uma perspetiva mais intimista. Todavia, deixa claro que a nível da linguagem, não verifica essa evolução, pois cada autor inscreve-se num tempo e espaço únicos, facto que individualiza a sua expressão escrita. Quanto ao E4, este não fala diretamente da evolução da poesia, embora repita várias vezes, durante a entrevista, que o pensamento muda, evolui e se transforma ao longo do tempo em que estamos inseridos – a dimensão da mutabilidade própria do verdadeiro sentido da poesia.

Assim, a E1 e a E3 distanciam-se, quando a primeira diz que a evolução se encontra comprometida porque atualmente são poucos os que se dedicam à produção poética; ao invés da segunda que refere que a maior evolução do conceito se deve a uma dimensão formal relacionada com a produção poética para crianças apelando à expressão de sentimentos. Porém, a E3 e o E4 aproximam-se quando afirmam que cada poeta é influenciado pelo tempo em que vive e que o poeta de hoje não é igual ao poeta de há cem anos. Neste sentido, verificamos que os entrevistados divergem nas ideias e caracterizam de diferentes formas a evolução da forma como a poesia é criada, vivenciada, fruída, embora seja unicamente a E1 que apresenta algumas reservas, contrariamente aos restantes que reconhecem mudanças da poesia que poderão vir a viabilizar progresso na forma de a encarar, nos diferentes contextos. Estas ideias são subscritas por diversos autores como é o caso de Gomes (1993) e Cossem (1980).

No que diz respeito à última subcategoria – difusão de poesia através da internet, registamos um ponto em comum: a internet permite o acesso mais fácil à poesia e segundo o E4 também à sua divulgação. No entanto, a acessibilidade não significa qualidade como refere a E2; a E3 e o E4 apelam a que o leitor de poesia adote um sentido crítico e reflexivo. Como defendem a E2 e a E3, os verdadeiros amantes de poesia continuam a procurar o livro, a fiabilidade dos significados e a veracidade das palavras, em simultâneo, algo concreto e tocável, algo de inatingível e que induz à criatividade. A E1 fala-nos de uma procura de poemas na internet a nível da motivação pessoal, relacionada nomeadamente com os temas da amizade e do amor. A E3 refere-se à poesia como algo pouco produtivo pelo que reconhece que o desinteresse das pessoas pela sua produção se mantém. O E4 manifesta preocupação pelas poucas vendas dos livros de poesia.

Para nós, a divulgação de poesia através da internet surge como uma mais-valia, visto que facilita aos poetas a divulgação dos seus poemas e torna-os mais acessíveis e de rápido acesso. Todavia, reconhecemos que pode comprometer a sua fiabilidade, na medida em que

muitos dos sites não reproduzem as palavras na sua essência. Neste sentido, é necessário que o leitor de poesia seja seletivo nas suas escolhas, que desenvolva um sentido crítico e reflexivo e, imprescindivelmente, que deixe a sua imaginação dar azo à criatividade. Assim, o livro, palpável e concreto, não pode ser esquecido, embora vivamos na sociedade das novas tecnologias em que o poder da imagem, do fácil acesso e da democratização viabilizam a fácil divulgação da poesia.

Relativamente à categoria D – a vivência da poesia no contexto escolar – e às diferentes subcategorias – vivência da poesia no contexto escolar (E1, E2, E3 e E4), reação dos alunos às sessões (E2), experiência profissional (E3), experiência enquanto aluno (E3 e E4), ideais de vivência da poesia (E1 e E4) e interdisciplinaridade (E2 e E4), os entrevistados manifestam diferentes opiniões e revelam distintas experiências.

A E1 revela que os professores se encontram mais preocupados em cumprir o programa e seguir os manuais escolares do que em criar condições de acesso ao fruir da poesia. Mostra-se motivada para abordar a poesia na sala de aula devido às suas características únicas, pelo seu carácter lúdico e atrativo, pela quebra de regras estandardizada, aspetos que potenciam a motivação dos alunos e os implicam em aprendizagens significativas; destaca o 1.º ano de escolaridade como o mais adequado para o início da abordagem à poesia, recorrendo às canções, promovendo o elo entre a poesia e a música. A este propósito, as *Metas Curriculares* de Língua Portuguesa referem que é a nível do 1.º e do 2.º ano de escolaridade que os apelos à vivência da poesia podem ocorrer com mais veemência.

A E2 informa-nos que contempla a poesia na sua atividade profissional, articulando-a, também ela, com a música, com mais incidência a partir do 2.º ano de escolaridade. Igualmente alega que a vivência da poesia nas escolas é cada vez mais uma realidade. No entanto, a pouca motivação dos alunos para a poesia é justificada pelas dificuldades que estes apresentam em brincar com as palavras. Revela ainda que embora já existam algumas orientações curriculares estas ainda são poucas, não incentivando a vivência da poesia em contexto de sala de aula.

No que respeita a esta subcategoria, a E3 perspetiva esta vivência como algo positivo, evidenciando o papel desempenhado pelos professores bibliotecários nesta ligação da poesia ao aluno e da poesia ao professor, ao disponibilizarem uma grande variedade e riqueza de livros que suscitem o interesse de professores e alunos pela poesia. Por outro lado, refere que os professores se limitam a cumprir o manual escolar e não apelam à criatividade e imaginação esquecendo a importância do lúdico. Inferimos, assim, que segundo a E3 os professores bibliotecários desempenham um papel crucial na ligação do aluno à poesia atribuindo-lhe um papel mais visível nas escolas.

O E4 associa a relutância dos professores em trabalhar a poesia na sala de aula, ao facto de não serem leitores de poesia. Apresenta-nos a poesia contemporânea como fechada e hermética e refere que os professores não ‘agarram’ a poesia como ‘agarram’ um texto em prosa narrativa. Neste sentido observamos que muitas vezes a criança desconhece a poesia pois o professor não lhe dá a possibilidade de contactar com este género literário cingindo-se à abordagem da prosa. Consideramos, pois, ser necessário refletir, a formação de professores, sobre a regularidade da presença da poesia nos manuais escolares, sobre a importância do

manual escolar no processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre a possibilidade de criar oportunidades para que os professores possam tornar-se sensíveis à poesia e a integrá-la na sua prática letiva. Maioritariamente os professores não procuram a poesia voluntariamente, sendo necessário predisposições para a emergência do gosto pela poesia, no âmbito da sua formação, seja a inicial, seja a contínua. Defendemos, pois, que a poesia seja contemplada na formação de professores, tornando-se uma presença regular nos manuais escolares; importa que se promovam atividades indutoras para despertar o gosto pela poesia e que as orientações sejam contempladas para que este género literário se integre no contexto educativo de forma efetiva.

O E4 refere ainda que, na sua experiência enquanto aluno, os professores não recuavam muito face à poesia, mas sim à poesia contemporânea. A leitura de poesia clássica convidava os alunos a estarem mais atentos às particularidades da linguagem poética e apreenderem o essencial da mensagem. Igualmente, alega que o que falta aos alunos é a compreensão poética do texto.

Deste modo, podemos concluir de acordo com as respostas obtidas, que ainda há um longo caminho a percorrer na vivência da poesia, limitada pelos manuais escolares, pelos professores, pelos alunos (ideia não defendida pela E3), pelas orientações curriculares.

Na subcategoria seguinte – ideais de vivência da poesia no contexto escolar, auscultamos a E1 e o E4 que nos deram algumas orientações à vivência da poesia nas nossas escolas. Por um lado, a E1 limita-se a dizer como seria o *feedback* dos alunos face à participação nas sessões de poesia, transmitindo que estas sessões enriqueceriam as suas aulas tornando-as mais lúdicas e apelativas. Por sua vez, o E4 deixa claro que não há receitas. Sublinha apenas a abertura do professor às possibilidades de abordagem às linguagens poéticas permitindo aos alunos contactarem com a poesia, passando da audição de poesia para a escrita; primeiramente, os alunos ouvem poesias em voz alta pela voz do professor, de poetas, gravadas em CD – a voz humana, vibrante e apelativa. Em seguida, quando os alunos já sabem ler e escrever importa que se envolvam em atividades de criação artística, na produção de poemas para mais tarde entrarem em contacto com os clássicos. Pela prática orientada, no final do primeiro ciclo, os alunos poderão perceber que a poesia não é toda igual (poesia lírica, épica) sendo convidados a contactar com poetas contemporâneos. Segundo Franco (1999, p. 70) “(...) ouvir um poema é uma actividade que normalmente produz na criança uma espécie de encantamento (...)”. Após este contacto auditivo torna-se necessário dar-se a possibilidade aos alunos de lerem os poemas em voz alta, pronunciando sílabas, articulando palavras, treinando a dicção não se concentrando na análise de textos, mas sim numa dimensão oral através da exploração de trava-línguas, lengalengas, adivinhas privilegiando a expressão oral. Assim, “(...) é capital fazer com que a criança diga o poema, a cantilena (...), não para a transformar forçosamente num declamador mas para que ela se aperceba do sentido da sintaxe e do ritmo do texto poético” (Jean, 1995, p. 42).

Estas ideias vão ao encontro das fases de vivência da poesia: iniciação à poesia, produção poética e visibilidade.

Quanto à subcategoria – reação dos alunos às sessões, a E2 com a qual desenvolvemos a nossa intervenção, revela que a poesia começa a fazer parte do seu quotidiano. Os seus alunos

mostram-se motivados e por iniciativa própria envolvem-se em atividades de produção poética.

Deste modo, inferimos que os objetivos preconizados se atingiram com êxito e pelas declarações da E2 estamos consciente que a nossa intervenção sensibiliza para a melhoria da prática pedagógica desta docente, a nível da abordagem da poesia, fazendo perceber que a reação dos alunos face a estas atividades é surpreendente. Neste âmbito, a E2 partilha que os seus alunos se mostram motivados e por iniciativa própria se envolvem em produções de poesia, contrariando o que inicialmente afirma ao dizer que os alunos não se encontram motivados para este género literário. Sentimos, assim, que a nossa intervenção se apresenta como uma mais-valia para este grupo e sensibiliza a professora, que altera substancialmente o seu discurso após a nossa intervenção.

Quanto à subcategoria – interdisciplinaridade, a E2 fala da sua experiência letiva e da nossa intervenção, enquanto o E4 transmite como se pode promover a interdisciplinaridade, apresentando as matérias em que existe maior e menor aproximação com a poesia.

Assim sendo, a E2 revela que a interdisciplinaridade depende da criatividade do professor e que é quase sempre possível de se praticar. Como exemplo, o livro *Ovos Misteriosos* de Luísa Ducla Soares (1994) utiliza a poesia promovendo a interdisciplinaridade, inclusive entre a área de Língua Portuguesa e a área do Estudo do Meio. Quanto à nossa experiência, diz-nos que a abordagem aos conteúdos programáticos de forma lúdica se realiza através da promoção de trabalhos individuais e de trabalhos em grupo, pela realização de atividades nas quais, os alunos possam sentir-se motivados, participando de forma ativa.

Para o E4 existem múltiplas formas de promover a interdisciplinaridade, defendendo que a poesia tem uma relação privilegiada com muitas disciplinas. As novas tecnologias, a área de Expressão Plástica e as restantes áreas apresentam uma ligação próxima com a poesia.

A interdisciplinaridade a nível da poesia é viável e existem múltiplas possibilidades de abordagem, dependendo da criatividade dos professores para poderem articular conteúdos e disciplinas, com vista à construção de um saber edificado e multifacetado.

Quanto à subcategoria – experiência enquanto aluno, a E3 e o E4 apresentam experiências distintas. Por um lado, a E3 revela que não se recorda bem desta experiência, mas tem ideia de não ser uma atividade muito presente nos primeiros anos da sua formação. Refere que a poesia não constava de forma evidente nos manuais escolares e como os professores se limitavam a segui-lo à risca, não se encontravam recetivos à incursão na poesia. Já o E4 tem bem presente as experiências vividas e diz-nos que os seus professores não recuavam perante a poesia, embora demonstrassem receio em abordar a poesia contemporânea. Todavia, pensa que é necessário a compreensão poética por parte dos nossos alunos. Inferimos que as experiências enquanto alunos relativamente à poesia são diferentes embora ambos os entrevistados remetam para o receio dos seus professores face à incursão na poesia. A E3 manifesta o receio dos seus professores face à poesia em geral, enquanto o E4 enumera as dificuldades de abordagem face à poesia contemporânea. Tendo em conta que a idade da E3 é diferente da do E4, separada por quatro anos de idade, pode influenciar a vivência da poesia enquanto alunos e subsequentemente implicar diferentes repercussões a nível da abordagem dos professores à poesia.

Por último, no âmbito da subcategoria respeitante à experiência profissional, que diz respeito à E3, esta transmite que a nível da formação de professores estes revelam medo pelo desconhecido, pois a aprendizagem de novos saberes implica mudança nas suas práticas. É a nível da formação que as pessoas contactam com dimensões que desconhecem, nomeadamente a utilização da poesia como recurso educativo, despertando para essa nova realidade e incentivando os alunos à escrita de poemas, envolvendo-os em projetos de sensibilização para a poesia. A experiência profissional desta entrevistada focaliza-se na área da formação, que se apresenta como crucial e como uma estratégia de atualização do conhecimento e abertura a novos saberes, que implique evolução e mudança de práticas.

No que diz respeito à categoria E – caracterização da relação existente entre a poesia e as crianças, esta apresenta diferentes subcategorias: objetivos (E1, E2, E3 e E4), estratégias (E1 e E2), níveis de interação (E1, E2 e E3), produção poética (E4) e temáticas de interesse (E4).

Relativamente aos objetivos, a E1 defende que é necessário pensarmos nos objetivos relacionados com a formação humana e profissional do indivíduo, proporcionando-lhe oportunidades para se tornar num ser ativo na sociedade e, aqui, utilizando a poesia como estratégia no alcance desses objetivos que a E1 não identifica. Para a E2, a poesia pode servir para o alcance dos objetivos da escola – desenvolvimento humano e profissional, a nível do desenvolvimento da compreensão, motivação para a leitura, desenvolvimento do sentido estético, promoção de valores e saberes e outros transversais às diferentes disciplinas. A E3 apresenta como objetivo da poesia desenvolver a Educação Estética e a Educação Literária, dando a conhecer o seu envolvimento na realização dos programas de Português. O E4 apresenta a poesia enquanto estratégia (dimensão lúdica e motivadora para a aprendizagens de outras disciplinas) e enquanto conteúdo (estruturas poéticas, versificação, recursos expressivos) que visa desenvolver as competências de leitura (interpretativa e expressiva).

Desta forma, inferimos que os quatro entrevistados apresentam diferentes contributos da poesia para o alcance dos objetivos da escola, embora a E1 nos apresente esses objetivos de forma mais abrangente. Por seu lado, a E2, a E3 e o E4 especificam e evidenciam sobretudo o contributo da poesia para o desenvolvimento da leitura e para a promoção da dimensão estética. Realçamos, porém, a posição do E4 que distingue a poesia enquanto conteúdo e enquanto estratégia podendo ser explorada de diferentes formas.

A nível da subcategoria – estratégias, que contemplam a E1 e a E2 tentamos compreender as estratégias utilizadas na abordagem à poesia no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Enquanto a E1 revela que podemos abordar a poesia a partir de representações teatrais, da leitura de poemas, de canções; a E2 não especifica essa abordagem, revelando apenas que pretende promover um ensino motivador, atrativo que forme o aluno na sua sensibilidade estética. Todavia, os dois entrevistados complementam-se e recorrem à dimensão artística e estética como dimensões fulcrais para o desenvolvimento holístico da criança.

Na subcategoria – níveis de interação, dirigida para a E1, a E2 e a E3, procuramos perceber como é que os alunos participam a nível do recurso à poesia.

Quanto à E1, esta transmite que gostava que os seus alunos participassem nas sessões de poesia, pois a criatividade na abordagem dos conteúdos programáticos pelo professor,

contribuiria para a formação das dimensões do aluno – cognitiva, afetiva e social. Transmite, igualmente, que os alunos demonstram enorme motivação face à abordagem da poesia, dando o exemplo de um aluno que começou a escrever poemas e a participar em concursos devido ao facto da mãe ser uma poeta local e este contacto lhe ter suscitado interesse pela poesia. No que respeita à E2, esta descreve a participação dos alunos nas sessões de poesia demonstrando enorme satisfação pelos resultados obtidos. A participação dos alunos em atividades de cariz prático e lúdico constitui uma mais-valia, levando-os a participarem com motivação e entusiasmo nas atividades propostas. Os alunos envolveram-se de forma ativa na produção do texto poético, distinguindo poesia de prosa e encontrando palavras a rimar de forma voluntária, bem como, divulgaram as atividades para espaços exteriores à escola. A E3 atribui uma relação harmoniosa entre a criança e a poesia revelando que as rimas constituem o ponto de partida para alguns jogos, brincadeiras e que são praticadas em casa transmitindo manifestações culturais e formas da criança se relacionar com o mundo, em que estas aprendizagens de carácter informal se estendem a outros espaços como a escola.

Deste modo, inferimos que todos os entrevistados são unânimes quanto à relação entre a criança e a poesia revelando que esta interação é vantajosa e saudável.

A nível da subcategoria – produção poética, explorada com o E4, este revela que já escreveu diferentes tipos de poesia, desde a mais simples à mais complexa destinada aos mais novos. Igualmente, transmite que atende à heterogeneidade do público mas não de forma rígida, revelando que muitas vezes nem sabe para quem escreve. Assim, a produção poética apresenta-se variada e surge a vários níveis de complexidade.

No âmbito das temáticas de interesse exploradas nessas produções poéticas, no que respeita ao E4, este manifesta que as suas preferências recaem sobre a natureza, os animais, as árvores, a ecologia; bem como, refere a abordagem a uma dimensão ideológica, ou seja, valores de cidadania, democracia, solidariedade, oposição à guerra, violência, discriminação racial. Estas temáticas são corroboradas por Gomes (1993, p. 41) ao referir que as temáticas mais abordadas por crianças incidem sobre o “(...) real, (...) animal, (...) sentimentos como amizade e a alegria (...)”.

No que concerne à Categoria F: vantagens do ensino da poesia, exploramos duas subcategorias. Por um lado, uma subcategoria comum a todos os entrevistados, que diz respeito às vantagens do ensino da poesia; por outro, uma subcategoria que contempla a E2, ou seja, a entrevistada que participou com a turma nas sessões de poesia, em que enumera as vantagens apresentadas após as sessões de poesia.

No âmbito da subcategoria – vantagens do ensino da poesia, todos os entrevistados enumeram múltiplas vantagens apresentadas pela poesia, sendo que a E2 se apresenta mais contida e genérica. Para a E1, a poesia possibilita à criança fugir das regras standardizadas, promover uma maior disponibilidade mental, apelar à criatividade e à imaginação, formar a criança nas diferentes dimensões (estética, artística, afetiva e social), levando-a a perspetivar o mundo de uma forma criativa e inovadora. A E2 apresenta-se mais ousada, referindo que a poesia permite à criança ser criativa e reflexiva em relação à sua participação na sociedade. A E3 destaca a articulação invulgar e original entre as palavras como a vantagem mais importante da utilização da poesia. Refere ainda que a plasticidade da língua, a dimensão

estética, a interdisciplinaridade, a imaginação e a criatividade desempenham um papel determinante, realçando igualmente a capacidade que o professor deve apresentar a este nível, com vista a desenvolver inúmeras competências nas crianças (cognitivas, afetivas, estéticas, criativas, sociais). No que respeita ao E4, este entrevistado demonstra conhecimento da existência de inúmeras vantagens ocasionadas pela poesia elencando algumas, tais como: a preparação para textos mais exigentes (evidenciando esta vantagem), a formação da sensibilidade a nível da leitura e da escrita no respeito pelas palavras, a formação de pessoas mais sensíveis, críticas, reflexivas e a promoção de um pensamento divergente – criativo, multifacetado, crítico.

Face ao exposto, podemos constatar que a E1 e a E2, com destaque para a E2, se referem às vantagens da poesia mais a nível da formação de um ser criativo e ativo na sociedade, ou seja, a nível da preparação para a vida. A E3 e o E4 exploram mais as vantagens no âmbito das potencialidades da língua, isto é, da articulação invulgar entre as palavras, na preparação para textos mais exigentes, demonstrando um conhecimento mais aprofundado sobre a temática, visto que as suas opiniões são mais específicas e detalhadas. As opiniões dos entrevistados relacionam-se e complementam-se, prendendo-se com o contributo da poesia para o desenvolvimento global do indivíduo e para a sua participação na sociedade; assim sendo, é completamente justificável as respostas obtidas tendo em conta a área de formação dos entrevistados e campos de estudos e atuação presentes.

Guedes (2002) apresenta algumas vantagens que vão ao encontro das enumeradas pelos entrevistados, tais como o facto de a poesia promover a imaginação infantil, estimular a memória e a concentração, promover a descoberta de si e dos outros (socialização). Efetivamente a poesia desbloqueia a espontaneidade e nesse sentido permite promover a sensibilidade estética. Em complemento ao aproximar a criança da língua portuguesa, facilita a promoção da inter e transdisciplinaridade já que é vista não só como um objeto de estudo mas como um meio de comunicação e de representação do mundo.

No que respeita à subcategoria – vantagens da intervenção, direcionada exclusivamente para a E2, a entrevistada apresenta como evidente a participação ativa dos alunos nas atividades e a mais-valia de articular a dimensão lúdica à dimensão pedagógica, em que a criança contacta com disposições gráficas invulgares, com uma linguagem conotativa e distingue a poesia dos demais géneros literários. Manifesta, ainda, que a longo prazo esta vivência pode contribuir para a aproximação entre a criança e o livro, despertar o gosto pela leitura, oralidade, escrita e enriquecer o vocabulário através do desenvolvimento da imaginação e criatividade. Gomes *et al.* (2009) reforçam esta ideia ao referir que o contacto precoce e assíduo com a poesia promove o desenvolvimento linguístico, a consciência fonológica, a capacidade articulatória facilitando a aquisição dos processos da leitura e da escrita, bem como estreita a relação promovida entre a criança e a cultura e tradição.

Do nosso ponto de vista, as vantagens apresentadas complementam-se e dizem respeito às vivências de cada entrevistado no terreno, evidenciando as mais comuns. As capacidades como a criatividade e a imaginação, assim como o sentido estético, artístico e social são colocados em evidência por todos os entrevistados. Concluimos, assim, que a poesia constitui uma ferramenta para formar a criança nos diferentes domínios: cognitivo, afetivo, artístico e

social, pensando, refletindo, criando e permitindo a emergência de um ser holístico capaz de combater a letargia social.

Relativamente à última categoria – categoria G: validação da entrevista, podemos identificar duas subcategorias comuns a todos os entrevistados e, são elas: reações e sugestões.

Para a subcategoria: reações, todos os entrevistados transmitem o feedback acerca do domínio investigado. Assim, a E1, a E3 e o E4 manifestam a importância que este domínio representa no campo da literatura, não deixando de referir que é pouco explorado (E1), que professores e alunos não se encontram preparados para a abordagem da poesia (E4) e que a poesia constitui uma “área menor de literatura” (E3). Para a E2 embora evidencie a pertinência desta investigação, visto que os seus alunos participam nas sessões poéticas, demonstra enorme satisfação com os resultados obtidos enaltecendo a incursão no domínio da leitura e da escrita, bem como que as sessões de poesia contribuíram para a melhoria das suas práticas pedagógicas articulando o caráter pedagógico e o caráter lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, deixa evidente que este estudo se deve prolongar ao longo dos quatro anos de escolaridade no âmbito do Ensino Básico – 1.º Ciclo, não somente pela poesia aparecer com mais pertinência no 3.º e no 4.º ano de escolaridade mas com vista a consolidar o estudo e a torná-lo significativo.

No que se refere às sugestões, a E1 não acrescentaria nada a esta investigação, a E2 prolongaria o tempo de intervenção, a E3 sugere que os resultados deste estudo sejam divulgados e, por fim, o E4 sugere que não se desprezem os poetas clássicos e contemporâneos, assim como as suas obras, bem como aconselha, a quem segue uma educação poética, a adotar hábitos frequentes de leitura de poesia.

Desta forma, podemos concluir que as reações e sugestões ao trabalho desenvolvido surgiram como uma mais-valia, visto que o *feedback* se apresenta positivo e novos pontos de vista foram integrados, permitindo-nos refletir e debruçar sobre a pertinência de novos contributos dados pelos entrevistados.

2.2.2.2 Discussão dos resultados das entrevistas

Baseada nas linhas orientadoras deste trabalho de investigação – promover boas práticas da vivência da poesia em contexto escolar e sensibilizar os agentes educativos para a sua vivência, procuramos que os entrevistados – E1, E2, E3 e E4 explorassem diferentes assuntos relacionados com uma vertente mais teórica (definição, estratégias, vantagens da poesia) e uma vertente mais prática (partilha de boas práticas, vivência, experiência pessoal e profissional). Neste sentido identificamos objetivos para as reflexões de cada entrevistado, que consideramos terem sido atingidos com êxito, visto que conseguimos ir ao encontro de todos eles reunindo informações para a construção de um conhecimento mais sustentado conducente a práticas mais atrativas, apelativas e conscientes para levarmos a cabo no capítulo 3.

Após indagarmos as perspetivas de professores, da investigadora e do poeta, promovendo a diversidade de opiniões, contextos, experiências, culturas e saberes com vista a que estes contributos possam concorrer para uma intervenção adequada, dinâmica e sustentada quer a

nível teórico, quer a nível prático. Com base no conhecimento científico, na experiência pessoal, na experiência profissional, nas pesquisas de autores realizadas em bibliotecas (sobretudo Cosem, 1980; Franco, 1999; Guedes, 2000, 2002 e Jean, 1995, 2000), na internet, na participação em seminários e conferências, e nesta mais-valia viabilizada pelas entrevistas, que constitui uma possibilidade de conhecer o ponto de vista da diversidade dos entrevistados, procuramos criar uma articulação crítica e refletida entre as diversas fontes a fim de promovermos uma intervenção consciente, dinâmica, lúdica, pedagógica e eficaz.

A diversidade de características dos entrevistados oferece-nos a possibilidade de assegurar a heterogeneidade e assim apresentar diferentes experiências, saberes, formações que individualizam os entrevistados e lhes permitem dar o seu contributo variado. A fiabilidade e credibilidade da nossa amostra encontra-se assegurada pelo tempo de serviço e situação profissional que desempenham, bem como pelas suas habilitações académicas.

No que se refere ao contacto com a poesia, inferimos que este ocorre em diferentes contextos: escola, casa/ família, a nível da formação e na abordagem desta temática que se apresenta de interesse. Todos os entrevistados contactam com a poesia e demonstram enorme entusiasmo, à exceção da E3 que não se revela tão entusiasmada como os restantes entrevistados. Curiosamente, lembramos novamente, que a E3 numa das suas publicações – *Literatura Infantil e Juvenil* – afirma que “não se ama o que se desconhece” (Bastos, 199, p. 157). Há, pois, que difundir a poesia nos mais variados contextos.

A nível da definição e evolução da poesia recolhemos novos dados para a investigação; a poesia é difícil de definir e, consequentemente, qualquer tentativa de a concetualizar é, na nossa ótica, incompleta, seja ela perspectivada como o recurso a uma linguagem conotativa – “(...) são palavras, imagens, metáforas que produzem determinado efeito (Cosem, 1980, p. 52) –; seja vista como apelo a sentimentos e emoções em que, por exemplo, “(...) uma letra de música pode ser um bom ou mesmo um grande poema” (Cicero, 2006, p. 134); ou ainda, seja tomada na sua dimensão estética relacionando-se com a “(...) arte de evocar e sugerir sensações, as emoções, as ideias, através de um emprego particular da língua que joga com as sonoridades, os ritmos, as imagens” (Neto, 2006, p. 16). É, de facto, impossível encontrar consensos na definição de poesia e importa que seja sempre assumida numa perspetiva de mutabilidade e evolução, nunca esquecendo as suas potencialidades para a aprendizagem e para o incentivo à criatividade.

Quanto à evolução da poesia, reconhecem este progresso, embora a diferentes níveis, à exceção da E1, que entende que a poesia caiu em desuso encontrando-se comprometida quanto à sua evolução, referindo que atualmente são poucas as pessoas que se dedicam à produção de poesia e os poemas que prevalecem são os poemas de antigamente. A este propósito Belo (cit. por Dias, 2008, p. 15) afirma que a poesia “(...) não é sentimento, é linguagem. Não é experiência vivida, é experiência da linguagem. Ela não se faz com sentimentos, nem também com ideias, mas com palavras, apenas com palavras”. cremos, contudo, que as palavras são a tradução de emoções, de sentimentos, de viagens imaginárias; para nós, é aí que reside a sua riqueza para o desenvolvimento da criança.

No âmbito da difusão da poesia através da internet, reconhecem as suas potencialidades a nível da divulgação, embora as características exclusivamente positivas sejam apenas

apresentadas por um dos entrevistados. No entanto, a maioria revela que esta facilidade de acesso à informação coloca em causa a veracidade dos poemas que, muitas vezes, se encontram adulterados; evidenciam a falta de contacto com o material concreto e palpável – o livro; e expressam que a facilidade na procura de textos poéticos condiciona os alunos quanto ao desenvolvimento das suas capacidades de reflexão, de espírito crítico e de inventivo à criatividade. Porém, o manancial de textos disponíveis, a rapidez de acesso, a ligação a diferentes partes do mundo, a divulgação de textos escritos por poetas são algumas das vantagens elencadas pelos entrevistados neste processo de globalização e acesso à informação.

Quanto à vivência da poesia no contexto escolar, perspectivam-na de forma positiva, evidenciando diferentes aspetos (por exemplo: os manuais escolares e os professores bibliotecários) de acordo com as suas experiências e áreas de intervenção. Porém, um deles ainda perspetiva a vivência da poesia como uma utopia (embora se encontre sensibilizada para a poesia), muito por culpa dos professores que não se encontram sensibilizados para esta abordagem e subsequentemente não despertam nos seus alunos o interesse pela poesia. Esta opinião vai ao encontro das palavras de Araújo (1988, p. 91) quando refere que “Dantes, geralmente, o que era dado à criança era a prosa versificando-a, aí foi sempre o grande engano do educador em face da poesia e da criança. (...) daí o desconhecimento da poesia do prazer, da própria sensualidade da palavra ou do texto em si.” Embora cada vez mais a presença da poesia em sala de aula se apresente como uma realidade, os alunos ainda não se encontram sensibilizados para a poesia, pois brincar com as palavras – ser criativo, implica trabalho e os alunos não demonstram essa preocupação, não são estimulados para o jogo que a poesia pode proporcionar. Neste sentido, existe o apelo para que os professores bibliotecários mediem esta relação entre a poesia e o professor e, subsequentemente entre a poesia e a criança. Somente através da criação de uma relação articulada e sustentada poderemos promover a vivência efetiva da poesia nas nossas escolas tornando esta utopia numa realidade.

Na relação desencadeada entre a poesia e as crianças, verificamos que todas as opiniões se complementam tendo em conta as diferentes experiências dos entrevistados. Por um lado, temos os testemunhos partilhados, numa perspetiva mais prática e experiencial, que nos conduzem a uma visão mais micro – a nível da escola – e, por outro lado, temos os que exploram a poesia mais em termos conceptuais e teórico-normativos, a nível macro – elaboração de programas, por exemplo – e perspetivam-na de forma mais conceptual e teórica. Contudo, todos os entrevistados perspetivam esta relação de forma positiva e como uma mais-valia para a criança, enumerando estratégias, enunciando objetivos e dando a conhecer os seus pontos de vista a nível de intervenção.

Assim, relatam as suas experiências pedagógicas, revelando, por exemplo, a experiência dos seus alunos no âmbito da nossa intervenção, evidenciando múltiplos aspetos positivos e os contributos dados para o desenvolvimento destas crianças. Igualmente, realçam o papel desempenhado pelos professores bibliotecários a este nível, atribuindo-lhes a responsabilidade de ligação entre o professor e a poesia e, conseqüentemente, com a turma. A exploração das temáticas poéticas abordadas nas obras e as produções poéticas apontam para um duplo

enfoque: a poesia enquanto objeto de estudo e a poesia enquanto meio para o desenvolvimento do aluno.

A nível das vantagens trazidas pelo uso da poesia, no processo ensino e aprendizagem, os entrevistados apresentam uma variedade de potencialidades por ela asseguradas. Referem a quebra de regras, o apelo à criatividade e à imaginação, a exploração da dimensão estética, artística, afetiva e social, a preparação para textos literários mais exigentes, bem como a criação de um pensamento divergente capaz de pensar sobre o real mas também de imaginar/criar para lá da realidade. Desta forma, todas as opiniões se complementam e algumas vantagens elencadas coincidem. Como afirma Petragalia (2001, p. 94), a escola “(...) deve incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber e a busca das relações entre os campos do conhecimento (...)” por intermédio da língua que se perspetiva transversal e transdisciplinarmente. Neste sentido, o professor pode contribuir para a formação de um ser crítico, autónomo, reflexivo e consciente, alicerçado em aprendizagens integradas, fundamentadas e articuladas.

Quanto às reacções às perguntas por nós realizadas, os entrevistados realçam a importância da abordagem à poesia, veem-na como uma área pouco explorada e referem a falta de preparação dos professores na exploração da poesia em sala de aula. As reacções dos entrevistados incentivam a prossecução da investigação com vista a atribuímos à poesia um papel mais visível nas nossas escolas. No âmbito das sugestões recebidas, estas prendem-se com o prolongamento do trabalho realizado durante a nossa intervenção com a turma do Ensino Básico – 1.º Ciclo, contemplando anos de escolaridade subsequentes, divulgando o nosso trabalho e valorizando os poetas clássicos, os modernos e os contemporâneos.

Em suma, a nível da formação profissional, das aulas, dos manuais escolares, dos programas e mesmo de brincadeiras, são as rimas infantis, as lengalengas e a poesia em geral que devem fazer parte do nosso dia-a-dia, tendo em conta as múltiplas vantagens apresentadas na sua abordagem e que se encontram clarificadas no âmbito do nosso enquadramento teórico.

Com base nos testemunhos dados, constatamos que a vivência da poesia é cada vez mais uma realidade embora ainda esteja um pouco longe daquilo que pretendemos, muito por culpa do sistema educativo que não sensibiliza os professores para a sua abordagem em contexto educativo. Necessitamos, desta forma, de aproximar os professores da poesia, encontrando estratégias que despertem o interesse da criança por este género literário para que esta faça parte do nosso quotidiano e permita a emergência de um ser mais sensível, afetivo e atento à sociedade que se forme na sua dimensão cognitiva, estética, artística, afetiva e social. Como refere Cosem (1980, p. 9)

(...) as palavras da nossa língua estão ao nosso dispor como um material maravilhoso, para que possamos compreendermo-nos e compreender o mundo, para nos conduzirem a todas as aventuras do possível e do imaginário. A língua é viva e a poesia dá-lhe talvez ainda mais vida. Aquilo que outrora era apenas a linguagem de alguns privilegiados tende a tornar-se propriedade de todos e a escola, nessa apropriação da língua, desempenha necessariamente um papel muito importante. O poder da poesia está, pois, ao nosso alcance.

É uma realidade a que não podemos fugir: “as palavras da nossa língua” permitem-nos descobrir o nosso ‘eu’, compreender o mundo, possibilitando o acesso ao imaginário. A língua é viva; evolui e transforma-se de acordo com as mutações sociais. A poesia já não se limita a alguns privilegiados, não se restringe ao acesso de uma sociedade elitista; encontra-se disponível a todos nós e é, por isso, que a escola é desafiada a desempenhar um papel fulcral na promoção da relação poesia/ ser humano/ sociedade. O poder da poesia está, pois, ao alcance de todos; basta que deixemos abrir as portas ao mundo do imaginário, da fantasia, da arte, do sonho e da criação.

2.2.3 Documentos estruturantes da escola e seus contributos

Para nos situarmos em relação às orientações ministeriais, selecionamos os seguintes documentos com vista a neles procurarmos as diretrizes que sustentam a programação do trabalho desenvolvido na escola:

- Projeto Educativo (PE) (Anexo Digital 1);
- Plano Anual de Atividades (PAA) (Anexo Digital 2);
- Projeto Curricular de Turma (PCT) (Anexo Digital 3);
- Metas curriculares: Língua Portuguesa – 1.º ano de escolaridade;
- Manual escolar: Língua Portuguesa – 1.º ano de escolaridade.

A seleção dos documentos resulta de uma escolha fundamentada onde as linhas orientadoras concorrem para a prossecução do processo de ensino e aprendizagem, previstas no regime educativo no âmbito da autonomia, da administração e da gestão escolar, adaptados a cada entidade escolar com as suas particularidades (cultura, valores, etc.).

O PE é elaborado pelo conselho geral como um documento “(...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe cumprir a sua função educativa” (artigo 9.º do Decreto-Lei n.º75/08, de 22 de abril). O PE é o reflexo da identidade de uma escola, individualizando-a, na medida em que todos os intervenientes da comunidade educativa se reconhecem nos seus princípios, linhas orientadoras e estratégias. O PE tem como funções essenciais:

- funcionar como ponto de referência para a gestão e a tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos;
- garantir a unidade de ação das escolas do Agrupamento nas suas variadas dimensões, assegurando a coerência de toda a ação educativa e a existência de uma intencionalidade clara;
- ser o ponto de partida da gestão curricular, no sentido da adequação do ensino às características do contexto e às opções expressas no PE;

- promover a congruência dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo das escolas do Agrupamento.

Neste sentido, como aspetos importantes e linhas orientadoras para a construção do projeto, surge a necessidade de considerarmos os participantes, nomeadamente a necessidade de intervenção de todos os atores; as condições de desenvolvimento, que devem considerar a sua participação ativa e responsável e os recursos e necessidades da escola e do meio.

Importa que a escola viabilize a operacionalização de currículos adequados ao desenvolvimento das diferentes áreas do ser humano – cognitiva, afetiva e social – e possa igualmente “(...) proporcionar espaços de trabalho, de lazer e de convívios agradáveis, limpos, bem equipados” (PE, 2008-2012, p. 42). A existência destes espaços contribui para a melhoria das relações sociais, prevenindo a violência e outros comportamentos desviantes, bem como contribuindo para o sucesso escolar e para o sucesso para a vida.

O PE do Agrupamento de Escolas do 2.º e do 3.º Ciclo Dr. António Augusto Louro – Seixal, propõe a existência de diferentes clubes: Artes, Ofícios, Ciência ao Vivo, História, Jornalismo, Oficina das Artes e Desporto Escolar que satisfaçam as necessidades dos alunos nos aspetos motores, cognitivos e afetivos, em ambientes menos formais do que a sala de aula. Também promove a existência de Serviços de Psicologia, do serviço da Ação Social Escolar, do Projeto da Saúde, bem como do Centro de Recursos, do Núcleo Museológico, da Galeria de Exposições e do Jornal Escolar que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social da comunidade escolar. Existe um apelo às datas festivas locais, nacionais e internacionais que importa que sejam comemoradas explorando o valor cultural.

O PE constitui um vetor de autonomia. “Como tal, importa que seja articulado com o Projeto Curricular de Agrupamento, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno, criando condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e social do aluno numa verdadeira cultura de participação e cooperação” (PE, 2008-2012, p.7).

Os restantes documentos/ recursos analisados (PAA, PCT, metas curriculares e manual escolar) apresentam um campo de intervenção mais específico do que o PE. O PAA, de acordo com o artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, surge como um instrumento de organização e gestão da escola que operacionaliza o planeamento de atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, a sua organização e implementação selecionando recursos adequados de forma a concretizar e responder aos objetivos homologados no PE (*idem*, p. 44), que consistem em promover:

- o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do indivíduo, através da promoção do sucesso educativo e da igualdade de oportunidades, o que implica uma excelência da qualidade da relação pedagógica e a prática de um ensino usando estratégias diversificadas adaptadas às necessidades e capacidades de cada aluno;
- a qualidade dos espaços escolares, tornando a escola um local agradável de trabalho e lazer, proporcionando a otimização das relações interpessoais, estimulando o relacionamento entre os vários segmentos da comunidade e contribuindo decisivamente para a melhoria da qualidade de vida na escola procurando, assim, prevenir comportamentos desviantes;

- a prática da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, mediante a utilização de serviços e atividades integradoras capazes de complementar a educação formal: sensibilização para os direitos humanos, associação da língua e da cultura nacionais como fatores de identidade mas igualmente de integração no espaço europeu e mundial, privilegiando deste modo as relações interculturais que caracterizam o nosso tempo.
- a aprendizagem e o desenvolvimento dos conhecimentos que permitam uma boa integração socioprofissional de cada um mas igualmente uma compreensão e a consequente participação no mundo que nos rodeia.
- o desenvolvimento de um clima de trabalho, de lazer e de convívio adequado e garantir um ambiente de bem-estar.

Desta forma, é importante o empenho e entusiasmo colocado na sua elaboração, para que se possa contribuir para a construção de uma escola de sucesso e de qualidade, inclusiva para todos.

O PAA através do desenvolvimento das atividades previstas pretende motivar os alunos para a construção de aprendizagens significativas, aumentando os seus níveis de participação, apelando à criatividade, autonomia e responsabilidade; promove a construção da identidade coletiva, hábitos de trabalho, pesquisa e interajuda. Através deste documento procura-se fomentar o gosto dos alunos pela escola, por intermédio da dinamização de atividades que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, assim como, dos conhecimentos e experiências que promovam o seu desenvolvimento integral. É desejável que o documento reflita o debate de ideias, a reflexão entre todos os intervenientes – professores, pais, alunos, encarregados de educação e comunidade educativa – para que possam discutir a escola nas suas diversas vertentes, em direção a um ensino de qualidade.

O PAA do Agrupamento de Escolas de 2.º e 3.º Ciclo Dr. António Augusto Louro – Seixal apresenta como linhas orientadoras:

- relação com a comunidade (por exemplo: feira da ladra, deslocação aos bombeiros, jornal escolar);
- relação com o meio ambiente (por exemplo: horta pedagógica, visitas de estudo – Planetário, Museu do Mar, Jardim Zoológico de Lisboa);
- crescer saudável (por exemplo: projetos “Dias na Praia, “Primeiras Braçadas”, visitas de estudo: Kidzânia);
- crescer com valores (por exemplo: “Dia da Não Violência”, “Está na Hora dos Livros” PNL, deslocação ao cinema).

Numa perspetiva menos abrangente temos o PCT que assume de acordo com Roldão (1999, p. 44)

(...) a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.

O PCT pretende assegurar que o currículo nacional, que contempla competências essenciais, aprendizagens e atividades, contribua para que os alunos desenvolvam as competências gerais que se encontram definidas para o ensino básico nos documentos: *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2007), *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009) e *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004), tendo em conta as especificidades da turma. É produzido, aprovado e avaliado pelo professor da turma; e apresenta uma proposta de intervenção pedagógica que visa, por um lado, facilitar o trabalho do professor e, por outro, promover a construção de aprendizagens significativas dos alunos. Consiste, assim, num ‘diário’ da turma, onde consta a caracterização da turma – percurso escolar, idade, enquadramento socioeconómico, alunos com Necessidades Educativas Especiais, a definição de objetivos para a turma, as suas dificuldades, definição de estratégias educativas, a planificação e organização de atividades, definição de competências, planificação de ano, instrumentos de avaliação dos alunos e uma reflexão. De igual modo, a promoção da interdisciplinaridade encontra-se contemplada no PCT, bem como a avaliação a praticar e as atividades a realizar, inclusive no âmbito da Área Projeto e as Atividades de Enriquecimento Curricular (Atividade Física e Desportiva, Apoio ao Estudo, Música e Inglês). O projeto do *Segredo da Floresta* de Santos & Cardoso (2011), um livro infanto-juvenil acompanhado de CD áudio, é explorado de forma interdisciplinar e envolve a comunidade educativa, bem como, explora textos poéticos, canções, entre outras atividades lúdico e expressivas.

No final de cada período letivo, realiza-se a avaliação descritiva onde encontramos sugestões, áreas fortes e fracas dos alunos, as áreas trabalhadas para além dos conteúdos programáticos, a caracterização da turma em termos pedagógicos e o desenvolvimento das aprendizagens.

Em seguida, exploramos as *Metas Curriculares*, uma iniciativa do Ministério da Educação e da Ciência, que surgem na sequência da revogação do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Despacho n.º17169/ 2011, de 23 de dezembro). Conjuntamente, com os atuais programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino onde se clarifica o que nos programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (Despacho n.º 5306/ 2012, de 18 de abril). Neste caso, exploramos as metas curriculares para a área curricular de Língua Portuguesa, respeitante ao 1.º ano de escolaridade, uma vez que é com um grupo inserido neste ano que desenvolveremos a nossa intervenção. As metas constituem, assim, um meio privilegiado de orientação à planificação e à organização de ensino, bem como um referencial para a avaliação interna e externa.

Como meio de operacionalizar estes documentos surge, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, o manual escolar como recurso didático e pedagógico relevante, central no processo tradicional de escolarização (Magalhães, 1999). Nele encontramos refletidos “(...) os entendimentos dominantes de cada época, relativos à modalidade de aprendizagem e ao tipo de saberes e comportamentos que se deseja promover” (Vidigal, 1994, p. 69). Nas palavras de Gérard & Roegiers (1998, p. 15): “Numa época em que se assiste a uma verdadeira explosão de suportes de ensino, informatizados, audiovisuais e outros, o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz”.

Cabe, assim, ao professor inovar e encontrar estratégias para transmitir os ensinamentos e adaptá-los às características dos seus alunos. Nos tempos mais recentes, o manual escolar sofreu algumas ameaças por parte dos suportes digitais e da internet. O papel do livro na fixação, organização e transmissão de conhecimentos tem vindo a ser complementado com livros auxiliares – para o professor e para o aluno –, para além de incluir outros materiais de apoio: cartões, fotografias, cartazes. Existem também manuais que são disponibilizados em formato electrónico (*e-book*), mas apenas para os professores que os adotem em parceria com as editoras. A partir do ano letivo 2006/ 2007, a Porto Editora, no sítio www.escolavirtual.pt, introduziu a Escola Virtual, já disponível *online* ou em CD-ROM para as disciplinas de Português e de Matemática. De acordo com a apresentação da Escola Virtual (p. 3)

Do 1.º ao 12.º anos de escolaridade, a Escola Virtual converte os conteúdos dos programas das disciplinas nucleares em aulas interactivas, dinâmicas e motivadoras. Nessas aulas, animações, vídeos, imagens e locuções explicam os conteúdos e conceitos fundamentais, facilitando a sua aprendizagem. Em cada aula, diversos tipos de exercícios, todos com soluções e avaliação imediata, permitem-te consolidar os conhecimentos adquiridos.

A Escola Virtual complementa, pois, a função do manual escolar permitindo aos alunos consolidarem as suas aprendizagens através de atividades diversificadas que privilegiam a interatividade, que os envolvem e motivam; aos professores são disponibilizadas ferramentas e materiais úteis para a sua prática letiva.

O manual escolar constitui um auxiliar relevante entre os instrumentos de suporte ao processo de ensino e aprendizagem favorecendo o processo educativo. Este recurso desempenha um papel determinante no contexto escolar, fornecendo elementos de leitura e de decodificação real, esclarece objetivos de aprendizagem e transmite valores, configurando significativamente as práticas pedagógicas (Cabral, 2005).

Neste sentido, é necessário que o professor agilize estratégias, flexibilize conhecimentos e utilize o manual escolar como recurso complementar às suas práticas pedagógicas, articulando-o com outros recursos didáticos, por exemplo, o computador, com vista a promover a construção de aprendizagens significativas e holísticas por parte dos seus alunos.

Desta forma, após uma breve abordagem a cada um dos documentos e recursos referidos, pretendemos analisar criteriosamente cada um deles, tendo em conta as categorias e subcategorias predefinidas que apresentamos em seguida.

2.2.3.1 Apresentação e análise dos resultados

Alicerçada na exploração do PE, do PAA, do PCT, das metas curriculares e do manual escolar de Língua Portuguesa – 1.º ano de escolaridade, construímos uma grelha de análise de conteúdo de documentos onde definimos categorias e subcategorias de análise.

Documentos Categorias/ subcategorias	PE	PAA	PCT	Metas curriculares	Manual escolar
A. Poesia	Unidades de registo				
Definição de poesia					
Vantagens do ensino da poesia					
Motivação das crianças para a poesia					
B. Poesia na escola	Unidades de registo				
Condições favoráveis ao trabalho de grupo					
Contacto com a poesia					
Autores de poesia					
Temáticas poéticas					
Atividades com a poesia					
Poesia oral					
Poesia escrita					
Divulgação da poesia					
C. Poesia e interdisciplinaridade	Unidades de registo				
A poesia e a interdisciplinaridade					
A poesia e os valores					

Tabela 22 - Grelha de análise de conteúdos de documentos - E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela

Na grelha, acima apresentada, anotamos as unidades de registo relativas a cada categoria em que se inscrevem as subcategorias de estudo, respeitante aos diferentes documentos, visto que esta pesquisa exige, segundo Fortin, Côtê & Filion (2009, p. 90) que “(...) se siga um processo racional na consulta de fontes”.

Após a leitura de cada documento, procuramos neles o conteúdo relativo a cada subcategoria – unidades de registo – para procedermos à sua análise, com vista a uma interpretação lógica e sustentada dos dados recolhidos. Posteriormente, após o preenchimento desta grelha para cada subcategoria de análise, interpretamos a informação recolhida e procedemos à sua sistematização. Em seguida, apresentamos o documento referido analisado por partes, cada uma correspondente a cada categoria e subcategoria de análise em estudo.

Categoria A. Poesia		
Subcategoria: Definição de poesia		
Documentos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	-----	Não encontramos unidades de registo, no PE, relativamente a esta subcategoria.
PAA	-----	Não encontramos unidades de registo, no PAA, relativamente a esta subcategoria.
PCT	-----	Não encontramos unidades de registo, no PCT, relativamente a esta subcategoria.
Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)	----	Não encontramos unidades de registo, nas metas curriculares de LP – 1.º ano, relativamente a esta subcategoria.
Manual escolar (L.P. – 1.º ano)	“Os acrósticos são forma textuais em que a primeira letra de cada frase ou verso forma uma palavra ou frase.”	Não define especificamente o conceito de poesia, mas sim uma das possibilidades de fazer poesia – os acrósticos.

Tabela 23 - Análise de conteúdo relativa à Categoria A. Poesia e à Subcategoria: Definição de poesia

A primeira categoria que selecionamos é a Categoria A. Poesia, para a qual apresentamos três subcategorias de análise: definição de poesia, vantagens do ensino da poesia e motivação das crianças para a poesia. Iniciamos pela definição de poesia com o intuito de identificarmos se é ou não contemplada e, caso se encontre definida, de percebermos a sua concetualização nos diferentes documentos.

Assim, podemos constatar que no PE, PAA, PCT e metas curriculares LP – 1.º ano não encontramos unidades de registo relativas a esta subcategoria. Consideramos que esta ausência de definição de poesia demonstra que não existe uma ligação próxima com a poesia, restringindo quiçá a abordagem a este conceito no espaço de sala de aula. Estes documentos não exploram o conceito de poesia pelo que depreendemos que não consideram relevante a sua definição. Entendemos, assim, que se impõe a necessidade de contemplar a definição de poesia, pelo menos no PCT onde existe uma ligação mais próxima com a sala de aula e visto tratar-se de caracterizar as especificidades da turma do 1.º ano de escolaridade onde a abordagem da poesia desempenharia um papel fulcral neste nível de ensino.

Por sua vez, o manual escolar, recurso didático que o professor e alunos utilizam diariamente em contexto de sala de aula, já faz referência a esta subcategoria – definição de poesia, a nível dos acrósticos. Embora o manual escolar não defina o conceito de poesia, desmistifica uma das possibilidades de fazer poesia – os acrósticos, quiçá por se encontrar estreitamente relacionado com o 1.º ano, tendo em conta a disposição visual do texto e a facilidade de captar a atenção da criança na aquisição de novos vocábulos.

Concluímos, assim, que a exploração desta subcategoria é inexistente nos três primeiros documentos e somente é contemplada num – manual escolar, embora de forma indireta – acróstico, com vista a ajudar o aluno na realização de atividades, desmistificando este conceito. Consideramos que esta definição é fundamental para o ensino e aprendizagem da língua materna como forma de atribuir à poesia um papel relevante; a sua ausência nestes documentos é lamentável e contribui para que os professores não se encontrem sensibilizados para a poesia. Na mesma óptica, consideramos que a falta de formação nesta área é um reflexo desta lacuna registada nos documentos.

Categoria A. Poesia		
Subcategoria: Vantagens do ensino da poesia		
Documentos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	<p>“(…) aos alunos é pedida uma maior participação na construção das suas aprendizagens (...), a assunção do trabalho como valor humano, a criatividade no lugar da reprodução (...)”.</p> <p>“Desenvolver a criatividade e a autonomia.”</p> <p>“Desenvolver a criatividade, o espírito crítico e o sentido estético dos alunos.”</p> <p>“As diferentes formas de arte são fundamentais para a educação global dos alunos, como forma de expressão do conhecimento, dos sentimentos e das emoções.”</p> <p>“Reconhecer a necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes.”</p> <p>“Reconhecer (...) a arte como meio de expressão do sentimento e do conhecimento.”</p>	<p>No PE não existe uma ligação direta com as vantagens do ensino da poesia. Porém, quando este documento fala em criatividade, arte, sentido estético, sentimentos, emoções apela para as vantagens apresentadas por este género literário, embora de forma indireta. Isto porque, a poesia promove o desenvolvimento da criatividade, do sentido estético, da expressão de emoções e de sentimentos e permite integrar novos saberes.</p>
PAA	-----	Não encontramos unidades de registo, no PAA, relativamente a esta subcategoria.

PCT	-----	Não encontramos unidades de registo, no PCT, relativamente a esta subcategoria.
Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)	“Foi criado o domínio da Educação Literária, que congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios. Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão.”	Os objetivos da Educação Literária prendem-se com o veicular tradições e transmitir valores (literatura), bem como com o contributo para a formação completa do indivíduo e do cidadão (Educação Literária).
Manual escolar (L.P. – 1.º ano)	-----	Não encontramos unidades de registo, no manual escolar, relativamente a esta subcategoria.

Tabela 24 - Análise de conteúdo relativa à Categoria A. Poesia e à Subcategoria: Vantagens do ensino da poesia

Explorando, agora, a análise dos resultados relativos à segunda subcategoria da categoria – Poesia, iniciamos novamente com a abordagem do PE. Nele se expressa os desejos da comunidade, ao elencar as componentes da filosofia que orienta este agrupamento/ escola. Pretende-se a emergência de uma escola dinâmica, impulsionadora que mobilize todos os meios para promover o sucesso educativo. A formação integral dos alunos é uma prioridade com vista a que estes se integrem na sociedade de forma autónoma, crítica, participativa e que desencadeiem a mutação social. Somente, com uma equipa multidisciplinar que desenvolva comportamentos ativos, dinâmicos e criativos, a escola pode contribuir para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e intervenientes.

Neste âmbito, embora o PE não faça referência direta à poesia no que concerne à enumeração das potencialidades educacionais, as vantagens elencadas no PE encontram-se diretamente relacionadas com a poesia, mesmo que a ela não se refira explicitamente. Diremos que a criatividade, a autonomia, o espírito crítico, o sentido estético, os conhecimentos, a expressão de sentimentos, e de emoções, assim como, a integração de novos saberes são algumas das vantagens implícitas na abordagem à poesia. O impacto positivo depende da criatividade e inovação de cada agente educativo, dinamizando estratégias que promovam atividades que potenciem as mais-valias da poesia para a educação.

No PAA e no PCT não encontramos referências a esta subcategoria. Consideramos que esta ausência a nível do PAA é compreensível, uma vez que após leitura cuidada do documento, verificamos que este se limita a enumerar as atividades a implementar ao longo

do ano letivo, sem acrescentar qualquer outra informação. Porém, a nível do PCT, pensamos que a existência da apresentação de algumas vantagens deveria ser contemplada, tendo em conta o papel relevante que a poesia desempenha no âmbito do 1.º ano de escolaridade e considerando as palavras da professora titular de turma que nos revelou, na entrevista, que a poesia é contemplada nas suas práticas letivas.

Pela análise do conteúdo das metas curriculares de LP – 1.º ano, podemos constatar que são elencadas algumas das vantagens da Educação Literária, embora não se especifique os géneros literários. Todavia, a veiculação de tradições, a transmissão de valores e a formação integral do indivíduo surgem como as vantagens oferecidas pela Educação Literária. Embora não se relacione diretamente com a poesia estas vantagens podem claramente integrar os benefícios resultantes da abordagem a este género literário.

No âmbito do manual escolar não existem unidades de registo relativas a esta subcategoria, possivelmente em virtude do manual escolar explorar aspetos mais práticos e operacionais de concretização de tarefas e propostas de atividades. Não perspetivamos este facto de forma negativa, embora fosse aconselhável a existência de uma introdução preliminar à exploração de conteúdos e iniciação de atividades que elencasse as vantagens resultantes da abordagem à poesia, para professores, pais e alunos.

Categoria A. Poesia		
Subcategoria: Motivação das crianças para a poesia		
Documentos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	“A escola propõe um conjunto equilibrado de clubes que satisfaçam as expectativas já existente em muitos alunos capazes de motivar outros para o gosto dos saberes, para a descoberta das suas capacidades de criação e realização e para a satisfação das suas necessidades nos aspetos motores, cognitivo, afectivo em ambiente menos formal do que a sala de aula.”	A proposta do PE na criação de clubes, ambientes exteriores à sala de aula, surge como uma estratégia atrativa e motivadora para a criança aprender e descobrir as suas capacidades de criação e realização, bem como para a satisfação das suas necessidades nos aspetos motores, cognitivos e afetivos.
PAA	-----	Não encontramos unidades de registo, no PAA, relativamente a esta subcategoria.
PCT	-----	Não encontramos unidades de registo, no PCT, relativamente a esta subcategoria.
Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)	-----	Não encontramos unidades de registo, nas metas curriculares, relativamente a esta subcategoria.

Manual escolar (L.P. – 1.º ano)	-----	Não encontramos unidades de registo, no manual escolar, relativamente a esta subcategoria.
--	-------	--

Tabela 25 - Análise de conteúdo relativa à Categoria A. Poesia e à Subcategoria: Motivação das crianças para a poesia

Relativamente à terceira subcategoria – Motivação das crianças para a poesia, da categoria A. Poesia, no PE é defendido que os clubes motivam e atraem as crianças na construção do saber, descobrindo capacidades de criação e realização, bem como satisfazendo as suas necessidades dos domínios motores, cognitivos e afetivos. De forma lúdica e em ambientes menos formais, existem estratégias e atividades que suscitam na criança interesse e onde os conteúdos são explorados de forma mais atrativa e lúdica. Embora não se refira claramente a motivação das crianças para a poesia, a alusão a estes clubes são por nós interpretadas como uma motivação. Estes clubes desenvolvem a expressão estética e artística da criança, a sua sensibilidade para a música, a pintura, o desenho, ou seja, as formas de expressão de sentimentos e de emoções. Neste sentido, as crianças mostram-se motivadas ao participar nas atividades destes clubes; neles se implementam estratégias de sensibilização da criança para o processo de ensino e aprendizagem.

No PAA, no PCT, nas metas curriculares e no manual escolar não encontramos unidades de registo relativamente a esta subcategoria. Embora estes documentos atendam ao PE, sobretudo o PAA e o PCT, incidem sobre o trabalho e práticas que se realizam na escola, razão pela qual podemos justificar a ausência de referência a esta subcategoria. Todavia, como já tivemos oportunidade de constatar, a escola conta com a ação dos agentes educativos, sobretudo dos professores, no sentido de motivar os alunos, valorizando a melhoria nas aprendizagens e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos através de estratégias de motivação, por exemplo, a existência de clubes, nomeadamente a nível da prática do ensino da poesia.

Categoria B. Poesia na escola		
Subcategoria: Condições favoráveis ao trabalho de grupo		
Documentos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	“Uma Escola que se pretende autónoma, criativa, dinâmica, participativa e reflexiva, só pode ser uma escola onde o contributo de todos seja o caminho a seguir para alcançar metas, construindo e edificando o seu próprio Projecto Educativo.”	Todos devem contribuir para alcançar as metas da escola e construir um PE edificante com vista à emergência de uma escola autónoma, dinâmica, participativa e reflexiva.
	“(…) a Escola deve propor currículos adequados às	A criação de currículos adequados promove a progressão de várias áreas

	<p>progressões nas várias áreas do desenvolvimento humano, (...) porque contribuem para a melhoria das relações sociais, fundamentando a coesão e prevenindo a violência e outros comportamentos desviantes que são ainda determinantes na realização das aprendizagens e, desse modo contribuem para o sucesso escolar e o sucesso da vida.”</p> <p>“Proporcionar a toda a comunidade educativa escolar um melhor ambiente de trabalho e de convívio favorecendo as relações interpessoais.”</p> <p>“Fomentar o trabalho de equipa.”</p> <p>“Cumprir normas necessárias para o trabalho de grupo, gerindo espaços, materiais e equipamentos colectivos.”</p> <p>“Recorrer a estratégias de trabalho que favoreçam o desenvolvimento da comunicação individual, a cooperação e a participação em trabalhos colectivos.”</p> <p>“Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.”</p> <p>“Promover a articulação com a sala de aula e com os clubes.”</p>	<p>do desenvolvimento do indivíduo contribuindo para melhorar as relações sociais, promover a coesão e prevenir a violência e surgimento de comportamentos desviantes a fim de se atingir o sucesso escolar e o sucesso da vida.</p> <p>O PE deve promover um melhor ambiente de trabalho e convívio privilegiando as relações interpessoais de toda a comunidade educativa.</p> <p>Deve promover-se o trabalho de equipa.</p> <p>O PE apela ao cumprimento de normas necessárias para o trabalho de grupo, entre elas: a gestão de espaços, a gestão de materiais e a gestão de equipamentos coletivos, que favoreçam o desenvolvimento da comunicação individual, a cooperação e a participação em trabalhos coletivos.</p> <p>O PE pretende que haja uma articulação entre as salas de aulas e os clubes.</p>
PAA	<p>“Ida ao cinema.”</p> <p>“Festa de finalistas.”</p> <p>“Andar de comboio – museu da criança.”</p> <p>“Projeto – dias na praia.”</p> <p>“Visita – Horta Pedagógica”</p>	<p>No PAA são enumeradas algumas atividades que promovem condições favoráveis ao trabalho de grupo.</p>

	<p>“Visita ao Oceanário”</p> <p>“Reunião com os encarregados de educação”</p> <p>“Jornal da escola”</p> <p>“Feira da ladra”</p>	
PCT	<p>“Embora não esteja nenhum aluno com Multideficiência integrado nesta turma, são realizadas algumas actividades em parceria com as professoras e alunos da Unidade.”</p> <p>“Manifestar em grupo o seu pensamento crítico.”</p> <p>“Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.”</p> <p>“Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de conveniência e de trabalho em vários contextos.”</p>	<p>O PCT propõe que sejam realizadas actividades em parceria com as professoras e os alunos da Unidade de Multideficiência.</p> <p>Pretende-se que os alunos manifestem o seu pensamento crítico em grupo e que cooperem em tarefas e projetos comuns, bem como participem em actividades interpessoais e de grupo respeitando os <i>skills</i> comportamentais que esta tarefa necessita.</p>
Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)	-----	Não encontramos nenhuma unidade de registo, nas metas curriculares, relativamente a esta subcategoria.
Manual escolar (L.P. – 1.º ano)	<p>“Dialoga com os teus colegas sobre quem estará a falar com a mãe.”</p> <p>“Ouve a leitura do poema – Não te assustes, de Matilde Rosa Araújo. Em seguida, faz com os teus colegas a música do vento.”</p> <p>“Recitar poemas coletivamente, aos pares, individualmente.”</p> <p>“Constrói, com os teus colegas, uma caixa do correio onde coloquem mensagens, histórias e desenhos para serem lidos no final da semana.”</p>	<p>O manual escolar apela para que os alunos dialoguem com os colegas sobre diversos temas, trabalhem em conjunto, leiam textos em conjunto, dividam tarefas e concretizem actividades de forma individual, dois a dois ou em grupo.</p>

	<p>“Repete o travalíngua alternadamente com um colega (um pergunta e outro responde) ou, então, metade da turma pergunta e a outra metade responde.”</p> <p>“Lê o texto em conjunto com os teus colegas e, de seguida, lê-o sozinho. Já és capaz!”</p> <p>“Dialoga sobre o poema com os teus colegas e professor, fazendo-lhes perguntas e respondendo às perguntas deles.”</p> <p>“Dramatiza esta história com um colega: um representa a mãe, outro a filha.”</p> <p>“Recita o texto com a tua turma: um grupo recita os quatro primeiros versos, outro recita os quatro versos seguintes e outro grupo recita os últimos quatro versos.”</p> <p>“Recita o poema coletivamente.”</p> <p>“Recita este poema, baixinho e suavemente, enquanto os teus colegas fazem o som da chuva.”</p>	
--	--	--

Tabela 26 - Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola e à Subcategoria: Condições favoráveis ao trabalho de grupo

Prosseguindo com a análise dos resultados relativa a documentos, começamos por nos focalizar na segunda categoria – Poesia na escola, no âmbito da primeira subcategoria de análise – Condições favoráveis ao trabalho de grupo. Procuramos aferir através dos resultados se estes documentos apelam à existência do trabalho de grupo, na escola em estudo.

O PE apela à construção de uma escola autónoma, dinâmica, participativa e reflexiva. Este documento apresenta a criação de currículos adaptados como uma estratégia para o desenvolvimento dos vários domínios do indivíduo, contribuindo para melhorar as relações sociais, prevenir a violência e surgimento de comportamentos desviantes com vista ao alcance do sucesso escolar e do sucesso na vida. Apela também à articulação entre as salas de aula e os clubes que se constituem, sob o nosso ponto de vista, como uma mais-valia, na medida em

que se complementam e motivam os alunos para o processo de ensino e aprendizagem. O documento incita ainda ao cumprimento das normas necessárias para o trabalho de grupo, enumerando-as: gestão de espaços, de materiais, de equipamentos coletivos que favoreçam a comunicação individual, a cooperação e a participação em trabalhos coletivos.

É evidente o apelo ao trabalho de grupo no PE dando a conhecer estratégias e vantagens despoletadas pelo trabalho colaborativo, sendo evidente que estas estratégias se apresentam como uma mais-valia no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, repercutindo-se no desenvolvimento integral do indivíduo. Isto porque, no trabalho colaborativo, os alunos são encorajados a trabalhar em grupo no desenvolvimento e construção de conhecimento. Mas, para que isso aconteça, os professores devem também eles trabalhar colaborativamente com os seus pares, encontrando estratégias de dinamização e intervenção das práticas educativas criando um clima propício à construção de aprendizagens significativas (Dias, 2001).

No que respeita ao PAA são propostas atividades que criam condições favoráveis ao trabalho de grupo. Porém, embora estas surjam de forma isolada e objetiva não se faz referência aos espaços, conteúdos, estratégias, intervenção, sendo na nossa opinião, incompleta a sua enumeração.

As atividades apresentam-se distintas, realizam-se em espaços diversos e destinam-se a diferentes faixas etárias. A elaboração do jornal da escola, a realização da feira da ladra, a visita de estudo ao Oceanário, a visita de estudo à Horta Pedagógica, a deslocação ao cinema, a festa de finalistas são algumas das atividades que constam no PAA. No entanto, em todas elas, os alunos participam em grupo de múltiplas formas (exemplo: nas visitas de estudo deslocam-se a pares, na elaboração do trabalho de grupo). No que respeita a uma das atividades propostas – o jornal escolar, os alunos articulam-se no sentido de produzirem um artefacto, ou seja, um suporte concreto que atribui visibilidade ao trabalho realizado no período letivo; assim como, nas visitas de estudo estreita-se a relação entre pares, promove-se o diálogo e há interação entre os alunos; na festa de finalistas os alunos colaboram inseridos na turma a fim de apresentarem um projeto comum criado e operacionalizado em grupo, por exemplo.

Neste sentido, embora sejam apresentadas atividades a desenvolver ao longo do ano letivo por diferentes agentes educativos, que conduzem ao recurso de estratégias de interação, promovendo o convívio social, poderiam ser exploradas de forma descritiva com vista a clarificarem os objetivos, as intervenções, as estratégias, os recursos, os espaços, bem como toda a dinâmica promovida. Deste modo, o carácter incompleto e inacabado deste documento não incita diretamente ao trabalho de grupo, embora se encontre implícito em cada apresentação de atividade.

O PCT vai ao encontro dos ideais preconizados no PE no que respeita a esta subcategoria e especifica algumas das formas de promoção de trabalho de grupo (por exemplo: realização de atividades em grupo – leitura de poemas, em parceria com as professoras e os alunos da Unidade de Multideficiência da escola), em que estes são convidados a colaborar em tarefas e projetos comuns e a desenvolver o pensamento crítico.

No que respeita às metas curriculares de LP – 1.º ano, não existe qualquer unidade de registo face a esta subcategoria. No entanto, embora não se encontre explícita a criação de

condições favoráveis ao trabalho de grupo, ela está implícita, na medida em que as aprendizagens essenciais – leitura, escrita, por exemplo – a realizar pelos alunos são dinamizadas pelo professor e, dependendo da sua criatividade e forma de abordagem ao conteúdo, pode desenvolver o trabalho em grupo, que se encontra presente na planificação e fundamentação das diferentes atividades como podemos comprovar através da análise do PCT.

Nas metas curriculares surgem referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino clarificando o que nos programas se deve eleger como prioridade, definindo conhecimentos a construir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (Despacho n.º 5306/ 2012, de 18 de abril), razão pela qual consideramos uma lacuna a não alusão ao trabalho de grupo neste documento com vista a tornar evidente a prática desta atividade em contexto educativo.

O manual escolar apela à existência do trabalho de grupo na sala de aula, propondo inúmeras tarefas pelo recurso a esta modalidade. As palavras ‘coletivo’, ‘conjunto’, ‘grupo’ podem ler-se em diferentes passagens do manual escolar, convidando os alunos a participarem individualmente, dois a dois, em grupo. É necessário que professores, alunos e pais se unam nesta tarefa de concretização das atividades propostas nos manuais escolares, adotando estratégias e formas de dinamizarem as atividades que surgem neste recurso didático.

Somente, assim, alicerçados num trabalho colaborativo os agentes educativos conseguirão promover a construção de aprendizagens significativas nas crianças e contribuir para a sua formação integral.

Categoria B. Poesia na escola		
Subcategoria: Contacto com a poesia		
Documentos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	-----	Não encontramos unidades de registo, no PE, relativamente a esta subcategoria.
PAA	-----	Não encontramos unidades de registo, no PAA, relativamente a esta subcategoria.
PCT	-----	Não encontramos unidades de registo, no PCT, relativamente a esta subcategoria.
Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)	“Especificamente para o domínio da Educação Literária, foi criada uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores,	No âmbito da Educação Literária surgem nas metas curriculares uma lista de obras e textos literários para serem explorados pelos alunos a fim de minimizar as suas diferenças socioculturais. Apresenta, ainda, títulos de obras que devem integrar-

	assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico. Para o 1.º e 2.º Ciclos, foram, neste domínio da Educação Literária, definidos como mínimo, respetivamente, sete e oito títulos.”	se no currículo mínimo a desenvolver com estes alunos.
	“Para a promoção da leitura autónoma, foram mantidas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL).”	As metas curriculares propõem para a promoção da leitura autónoma as mesmas listagens do PNL.
Manual escolar (L.P. – 1.º ano)	“Poemas inéditos de Luísa Ducla Soares para a apresentação das letras.”	O manual escolar apresenta poemas de Luísa Ducla Soares na abordagem de todas as letras.

Tabela 27 - Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola e à Subcategoria: Contacto com a poesia

No PE, PAA e PCT, não encontramos unidades de registo relativamente a esta subcategoria – Contacto com a poesia. No entanto, estes documentos, perspetivados num contexto mais teórico, apelam para múltiplas vivências no contexto educativo (exemplo: comemoração das datas festivas), apresentam atividades (por exemplo: visitas de estudo) e definem objetivos (exemplo: promover a socialização), e estratégias (exemplo: utilização do computador) e ideais (cidadania, por exemplo) que regem a escola/ agrupamento. A inexistência de relação entre estes documentos e o contacto com a poesia não nos surpreende na medida em que o contacto com a poesia pode surgir na ação e na prática levada a cabo diariamente pelos agentes educativos e dependendo das planificações e recursos materiais utilizados no terreno, estas atividades poderão ter mais impacto e serem vividas de forma efetiva.

No que respeita às metas curriculares de LP – 1.º ano, podemos constatar que no domínio da Educação Literária foi criada uma lista de obras e textos literários para serem explorados pelos alunos, a fim de minimizar as suas diferenças socioculturais. Verificamos que este documento estabelece uma relação evidente com a Educação Literária enumerando títulos e textos literários que contemplam diferentes géneros literários, inclusive a poesia, opção esta que, quanto a nós, constitui uma mais-valia.

No âmbito dos manuais escolares a abordagem a cada letra do alfabeto, com poemas de uma poetisa – Luísa Ducla Soares, evidencia o papel desempenhado pela poesia. Efetivamente, a disposição gráfica, a brevidade de texto, a articulação inédita entre as palavras e a facilidade de persuasão oferecem à criança condições de aprendizagem. A poesia assume-se como um recurso atrativo na iniciação à leitura e à escrita, bem como na abordagem aos conteúdos programáticos. As características singulares da poesia constituem, na nossa opinião, uma mais-valia para a sua emergência, tornando-a significativa e surgindo como incontornável nesta fase de iniciação ao ensino formal.

Categoria B. Poesia na escola		
Subcategoria: Autores de poesia		
Documentos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	Augusto Cury	O documento apenas cita este autor apresentando um poema no início deste documento.
PAA	-----	Não encontramos unidades de registo, no PAA, relativamente a esta subcategoria.
PCT	-----	Não encontramos unidades de registo, no PCT, relativamente a esta subcategoria.
Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)	“Eugénio de Andrade” “Matilde Rosa Araújo” “Luísa Ducla Soares”	As metas curriculares recorrem a três autores sonantes do panorama da literatura infanto-juvenil, nomeadamente no âmbito da poesia.
Manual escolar (L.P. – 1.º ano)	“Textos inéditos de Luísa Ducla Soares para a apresentação das letras.” “Matilde Rosa Araújo” “Eugénio de Andrade” “Cecília Meireles” “Leonel Neves” “Sidónio Muralha” “Maria Isabel Mendonça Soares” “Miguel Torga” “Lília da Fonseca” “João Pedro Mésseder” “Maria Alberta Méneres”	O manual escolar apresenta uma panóplia de autores sonantes de poesia do sexo feminino e masculino para a abordagem de diferentes temas. No entanto, evidencia a autora Luísa Ducla Soares, na medida em que os seus poemas surgem ao longo deste recurso na abordagem às letras.

Tabela 28 - Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola e à Subcategoria: Autores de poesia

Relativamente à terceira subcategoria – Autores de poesia, inserida na categoria – Poesia na escola, começamos novamente pelo PE; nele se manifestam os desejos, pretensões e motivações da comunidade escolar, ao definir o que se pretende que seja a filosofia da escola/agrupamento. Assim, como mote das convicções e ideias, difundidas pelo PE, surge no início deste documento um poema de Augusto Cury. Tendo em conta a facilidade de captar a atenção – características estéticas e brevidade do conteúdo, ele veicula informação. O poema sugere uma leitura atenta e reflexiva. No entanto, ao longo do PE, não existem referências a autores de poesia o que não nos surpreende, visto que a sua função é a de transmitir os princípios, metas, estratégias e valores que devem orientar a escola/agrupamento, nos quais os seus intervenientes se revêm.

No âmbito do PAA e do PCT não surgem referências aos autores de poesia. Não consideramos esta realidade surpreendente visto que o PAA diz respeito ao planeamento de atividades a desenvolver ao longo do ano letivo e o PCT centra-se nas competências essenciais, aprendizagens e atividades.

No que concerne às metas curriculares de LP – 1.º ano, estas recorrem a três autores da literatura infanto-juvenil, melhor dizendo: três poetas. Considerando que nas metas para esta área curricular são apresentados os domínios da oralidade, da leitura e da escrita, bem como a Educação Literária e a gramática, impõe-se como evidente a abordagem a estes autores de poesia, mencionados no PNL, selecionados com rigor e precisão tendo em conta os destinatários – alunos do 1.º ano. Consideramos, assim que não sendo exaustiva esta abordagem, é adequada e imprescindível conduzindo a uma vivência da poesia em contexto educativo.

No âmbito do manual escolar observamos que existe uma variedade de referências a autores de poesia, que surge como sugestão para explorar unidades temáticas ou para a abordagem às letras do alfabeto, como é o caso dos poemas apresentados pela poetisa Luísa Ducla Soares. Dos autores referidos, três constam nas metas curriculares de LP – 1.º ano; daí inferirmos que o manual contempla as diretrizes deste documento orientador promovendo uma articulação entre as metas e o manual escolar, tendo em mente os alunos. Esta observação apresenta-se como uma mais-valia e a alusão aos autores do panorama infanto-juvenil (por exemplo: Luísa Ducla Soares, João Pedro Mésseder), bem como a clássicos (exemplo: Eugénio de Andrade, Lília da Fonseca) torna-se evidente, viabilizando aos alunos conhecer o seu nome e as suas produções literárias. A maioria destes autores (ex.: Sidónio Muralha, Luísa Ducla Soares, Matilde Rosa Araújo) consta nas listagens do PNL. Perspetivamos que, ao longo da exploração do manual escolar, as referências a autores de poesia é evidente e diversificada permitindo uma vivência mais efetiva e tornando a poesia como o recurso por excelência nesta iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita, como já referimos.

Categoria B. Poesia na escola		
Subcategoria: Temáticas poéticas		
Documentos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	-----	Não encontramos unidades de registo, no PE, relativamente a esta subcategoria.
PAA	-----	Não encontramos unidades de registo, no PAA, relativamente a esta subcategoria.
PCT	---	Não encontramos unidades de registo, no PCT, relativamente a esta subcategoria.
Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)	<p>“As Cançõezinhas da Tila”</p> <p>“Aquele Nuvem e outras”</p> <p>“O Livro da Tila”</p> <p>“Destrava Línguas”</p> <p>“Mais Lengalengas”</p>	Este documento faz referência aos temas de poesia a partir do título dos poemas. Observamos que estes poemas nos remetem para a natureza, para a criança e abordam outras formas de poesia oral – trava-línguas e lengalengas.
Manual escolar (L.P. – 1.º ano)	<p>“Caracol”</p> <p>“Poemas inéditos de Luísa Ducla Soares para apresentação das letras”</p> <p>“Vento”</p> <p>“Andorinha”</p> <p>“A Girafa”</p> <p>“Cão”</p> <p>“Zebra”</p> <p>“A chuva”</p> <p>“Formiguinha”</p>	No manual escolar vigoram diferentes títulos de poemas que se relacionam com as letras do alfabeto, com os animais e os estados do tempo.

Tabela 29 - Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola e à Subcategoria: Temáticas poéticas

No PE, PAA e PCT não existem unidades de registo relativas à subcategoria – Temáticas poéticas. Esta constatação não nos surpreende visto que se trata de um assunto específico relacionado com a literatura infantil e, tendo em conta, os propósitos destes documentos, não se apresenta pertinente a sua abordagem neste contexto.

No que se refere ao PCT, às metas curriculares e ao manual escolar, uma vez que se aproximam mais da ação educativa, esta abordagem já faz mais sentido e tem mais pertinência. Pretendendo analisar o conteúdo das metas curriculares identificamos alguns títulos de poemas aconselhados para a iniciação à Educação Literária que exploram temas como a natureza (nuvem), a criança e remetem para a poesia oral – traválguas e lengalengas, cujas temáticas não se encontram explícitas a partir da leitura do título.

No que se refere aos manuais escolares, a diversidade de poemas aconselhados e tendo em conta o título sugere uma abordagem sistemática às letras do alfabeto, aos animais e à natureza. Estas temáticas revelam-se significativas para a criança, pois inserem-se no seu quotidiano e surgem como áreas fortes persuadindo-a na exploração da mensagem dos textos.

Como defende Gomes (1993, p. 41), as temáticas poéticas abordam “(...) o real, (a cidade, a natureza, o homem adulto, a criança); a forte presença do animal; a celebração de sentimentos como a amizade e a alegria; (...) a actividade lúdica, encarada a todos os níveis (...) entre outras temáticas pertinentes”. Podemos, assim, constatar que as temáticas poéticas que sobressaem nestes documentos vão ao encontro do que os teóricos (Franco, 1999; Guedes, 2002; Gomes, 1993) defendem; inferimos, pois, que existe uma congruência entre a dimensão teórica e a dimensão prática, na abordagem às temáticas poéticas.

Categoria B. Poesia na escola		
Subcategoria: Atividades com a poesia		
Documentos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	<p>“Todas as actividades a desenvolver tendem a enriquecer o currículo não formal do aluno no campo artístico e tecnológico, criando uma linguagem própria e específica para o frequentador das sessões de trabalho que possibilitam a predisposição para o sentido estético e criativo.”</p> <p>“A criação de um ateliê de formação artística abre mais um espaço facultativo na Escola, possibilitando aos alunos, que gostam destas formas de expressão, o lugar ideal para darem liberdade às suas apetências ou possibilite a</p>	<p>O PE alude ao desenvolvimento e enriquecimento do currículo não formal do aluno no campo artístico e tecnológico, através da criação de uma linguagem própria e específica que permita a emergência do sentido estético e criativo.</p> <p>O PE propõe a criação de um ateliê de formação, um espaço facultativo na escola, uma ocupação dos tempo livres que permite aos alunos expressarem-se e darem lugar à liberdade das suas apetências através da comunicação visual e corporal.</p>

	<p>experimentação de forma a darem os primeiros passos no universo da comunicação visual e corporal, ou seja, uma nova escolha para a ocupação dos seus tempos livres.”</p> <p>“Criar a partir de observações directas e de realidades imaginadas, utilizando os elementos e os meios de expressão visual.”</p> <p>“Criar nos alunos hábitos de leitura.”</p> <p>“Jogos tradicionais e populares – Jogo do Mata”</p>	<p>O PE alude à criação a partir de meios de observações directas e realidades imaginadas, utilizando os elementos e os meios de expressão visual.</p> <p>Pretende que os alunos criem hábitos de leitura.</p> <p>O documento faz alusão aos jogos tradicionais e populares como é o caso do jogo da mata.</p>
PAA	“Está na hora dos livros – PNL”	O PAA apresenta uma atividade no âmbito do PNL – “Está na hora dos livros”.
PCT	<p>“Dramatização.”</p> <p>“Canção.”</p> <p>“Participação oral e escrita do aluno.”</p> <p>“No presente ano letivo, todos os docentes titulares de turma estarão envolvidos num projeto proposto pela professora de Expressão Musical (...), baseado na obra: “O Segredo da Floresta”</p> <p>“Ouvir histórias.”</p> <p>“Explorar e descrever desenhos e pinturas.”</p> <p>“Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura.”</p> <p>“Participar em jogos de reprodução de rimas, poemas, canções.”</p>	<p>O PCT propõe algumas atividades: dramatizações; canções; envolvimento em projetos em articulação com a professora de música, baseado num livro da literatura infanto-juvenil; ouvir histórias; explorar e descrever desenhos e pinturas; participar em situações que envolvam e desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura; jogos de reprodução de poemas, rimas e canções; completar histórias e reconstruir o texto com expressões ou palavras.</p>

	<p>“Completar histórias (imaginar o desenlace ou enlaces de histórias)”</p> <p>“Reconstruir o texto com expressões ou palavras.”</p>	
<p>Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)</p>	<p>“Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada.”</p> <p>“Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.”</p> <p>“Identificar, em textos, palavras que rimam.”</p> <p>“Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.”</p> <p>“Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar.”</p> <p>“Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com os interesses pessoais.”</p>	<p>As metas curriculares aconselham a leitura de pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e bandas desenhadas; sugerem que os alunos interpretem as intenções e emoções das personagens de uma história; identifiquem nos textos as palavras que rimem; expressem sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos; leiam por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar e que escolham, sob orientação do professor, textos de acordo com os seus interesses pessoais.</p>
<p>Manual escolar (L.P. – 1.º ano)</p>	<p>“Jogos variados com palavras que permitirão à criança conhecer melhor a língua e aperfeiçoar a escrita.”</p> <p>“Repetir textos/ poemas: versos a verso, palavra a palavra seguindo um ritmo (alto/ baixo, rápido/ lento)”</p> <p>“Descobrir rimas (regularidades)”</p> <p>“Movimentar-se pela sala ao ritmo de um poema, acompanhando com batimentos.”</p> <p>“Brincar com as palavras, trocando sons.”</p>	<p>No manual escolar propõem-se atividades relacionadas com jogos variados com palavras que permitirão à criança conhecer melhor a língua e aperfeiçoar a escrita; repetir textos/ poemas: verso a verso, palavra a palavra seguindo um ritmo (alto/ baixo, rápido/lento); descobrir rimas (regularidades); movimentar-se pela sala ao ritmo de um poema, acompanhando com batimentos; brincar com as palavras, trocando sons; ouvir poemas, imaginar sons, dramatizar; ler em voz alta; ouvir a leitura de poemas; quantificar os versos do poema; dizer trava-línguas com recurso a diferentes estados de espírito; musicar poemas; descobrir palavras-pirata (que não rimam);</p>

	<p>“Ouvir poemas, imaginar sons, dramatizar.”</p> <p>“Quantos versos tem o poema? Quais os versos que se repetem?”</p> <p>“Indica as palavras que rimam.”</p> <p>“Quais os versos que mostram que o caracol anda devagarinho?”</p> <p>“Ouve a leitura do poema.”</p> <p>“Ler em voz alta.”</p> <p>“Dizer trava-línguas a rir, a chorar...”</p> <p>“Musicar poemas”</p> <p>“Descobrir a melodia que se associou a um poema.”</p> <p>“Descobrir palavras-pirata (que não rimam.”</p> <p>“Procura, na biblioteca da tua escola, o livro <i>Lengalenga do vento</i> de Maria Alberta Méneres. Lê-o e descobre outras personagens que o vento encontrou no seu passeio.”</p>	<p>pesquisar na biblioteca livros com nome específico para a sua exploração.</p>
--	---	--

Tabela 30 - Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola e à Subcategoria:

Atividades com a poesia

Relativamente à subcategoria – Atividades com a poesia inserida na categoria – Poesia na escola, são sugeridas atividades nos diferentes documentos analisados, com maior incidência no manual escolar. Do nosso ponto de vista, esta evidência deve-se ao facto do manual escolar se apresentar como um recurso presente na vida da sala de aula e, desta forma, a regularidade de sugestão de atividades poéticas aparece com alguma incidência.

No que se refere ao PE, este documento alude ao desenvolvimento e enriquecimento do currículo não formal do aluno no campo artístico e tecnológico, através de uma linguagem própria e específica que permita a emergência do sentido estético e artístico. Propõe ainda a formação de um atelier de formação, um espaço facultativo na escola, uma ocupação de tempos livres que possibilita aos alunos exprimirem-se, comunicando visual e corporalmente. Pretende inclusive que os alunos criem hábitos de leitura, referindo a propósito o recurso a jogos tradicionais e populares como é o caso da mata.

Verificamos que embora este documento não apresente a sugestão de atividades poéticas, concretamente, apela a atividades inseridas neste domínio, esta proposta aparece num plano mais teórico não especificando a atividade o que nos parece um facto bem conseguido, tendo em conta as finalidades deste documento. Assim, as sugestões apresentadas parecem-nos suficientemente pertinentes e viáveis para ingressar na vivência do domínio poético.

No âmbito do PAA, é apresentada uma atividade relacionada com o PNL – “Está na hora dos livros”. Esta proposta não é descrita, apenas referida, levando-nos a inferir que, dependendo da criatividade e capacidade do dinamizador, a exploração dos textos é deixada ao seu critério, tendo em conta o contexto e os alunos. Embora não se encontre explícita a referência a atividades poéticas, esta sugestão que consta no PAA poderá convidar a explorar a vertente da poesia, de acordo com a disponibilidade do professor e do aluno, visto que a sugestão é abrangente; pensamos de imediato na exploração dos livros, quer na leitura, quer na escrita; pensamos na abordagem ao texto em prosa e ao texto poético; pensamos em contos infantis, trava-línguas, poesias, lengalengas, enfim, na diversidade de propostas sugeridas através da exploração dos livros. Deste modo, esta indicação aparece como uma mais-valia na medida em que atribui ao professor a responsabilidade de decidir no momento da atividade o caminho a seguir, os textos a explorar, ouvindo os alunos e considerando os contextos e as oportunidades.

Ao longo da análise ao PCT, encontramos várias sugestões que viabilizam a participação dos alunos em atividades poéticas que fomentam a leitura e a escrita. Entre outras são apontadas: dramatizações; canções; audição de histórias; descrição de desenhos e pinturas; jogos de reprodução de poemas, rimas e canções. Neste documento, elaborado pela professora titular de turma, contemplam-se várias formas de expressão artística e a poesia é referida diretamente de forma a ser promovida em contexto educativo. Pensamos que esta alusão ocorre de forma pertinente e por si só incita à vivência da poesia em contexto de sala de aula, aparecendo como um fator positivo que justifica a abordagem à poesia.

As metas curriculares de LP para o 1.º ano apresentam, igualmente, uma considerável descrição de atividades poéticas em que a atribuição de um papel significativo e ativo ao aluno é colocada em evidência. Sugere-se a leitura de textos de diferentes tipologias – narrativos, descritivos, informativos, poemas e banda desenhadas e nas quais podemos encontrar: a expressão das emoções e sentimentos provocados por uma história; a identificação no texto das palavras que rimam. Neste contexto atribui-se um papel dinâmico e ativo à criança convidando-a a ler por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar, de acordo com os seus gostos e motivações, sob orientação do professor. Desta forma, nas metas apela-se à leitura em contextos exteriores à sala de aula – biblioteca escolar, disponibilizando diferentes atividades que viabilizem a abordagem a este género literário. Pensamos que estas referências concorrem para uma vivência mais efetiva da poesia em contexto educativo.

No âmbito do manual escolar são propostas múltiplas atividades estreitamente relacionadas com a poesia. A variedade de atividades propostas oferecem ao professor e aos alunos, oportunidades para diversificarem estratégias e formas de vivência/ contacto com a poesia. É neste documento que a poesia aparece de forma mais direta e com peso

significativo, apelando aos jogos, músicas, ritmos, audição, leitura (silêncio, voz alta), dramatização, travalínguas sugerindo ainda aos alunos, a pesquisa em bibliotecas escolares de forma a promover rotinas e procura pelo saber, nomeadamente no que concerne à leitura e à escrita. O manual escolar sugere atividades concretas, precisas e ricas para uma vivência efetiva da poesia em contexto de sala de aula, dando a conhecer uma variedade de possibilidades de abordagem ao domínio poético.

Categoria B. Poesia na escola		
Subcategoria: Poesia oral		
Documentos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	-----	Não encontramos unidades de registo, no PE, relativamente a esta subcategoria.
PAA	-----	Não encontramos unidades de registo, no PAA, relativamente a esta subcategoria.
PCT	<p>“Os alunos serão avaliados a partir de: registos de leitura.”</p> <p>“Contar e inventar histórias.”</p> <p>“Participar em jogos de reprodução da literatura oral.”</p> <p>“Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora,...) e vice-versa.”</p> <p>“Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes (em rimas, lengalengas, trava-línguas...)”</p>	<p>O PCT faz apelo aos registos de leitura; ao contar e inventar histórias; participação em jogos de reprodução da literatura oral; passagem de enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora) e vice-versa; reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes (em rimas, lengalengas e travallínguas).</p>
Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)	<p>“A Oralidade contempla a Compreensão do Oral e a Expressão Oral.”</p> <p>“Partilhar ideias e sentimentos.”</p> <p>“Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.”</p> <p>“Dizer trava-línguas e pequenas</p>	<p>As metas curriculares referem que a oralidade contempla a compreensão do oral e a expressão oral.</p> <p>Este documento sugere a partilha de ideias e sentimentos; a audição e leitura de obras de literatura para a infância e textos de tradição popular; dizer travallínguas e pequenas lengalengas; dizer pequenos poemas memorizados; contar pequenas histórias inventadas; recriar</p>

	<p>lengalengas.”</p> <p>“Dizer pequenos poemas memorizados.”</p> <p>“Contar pequenas histórias inventadas.”</p> <p>“Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).”</p>	<p>pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).</p>
Manual escolar (L.P. – 1.º ano)	<p>“Escutar/ memorizar produções do património oral (lengalengas, adivinhas, trava-línguas)”</p> <p>“Descobre a solução da adivinha: Minha boca é grande (...)”</p> <p>“Ouve a lengalenga e memoriza-a: (...)”</p> <p>“Memoriza o trava-línguas e pinta a imagem.”</p> <p>“De pé, repete o texto da Luana batendo com a mão direita na perna direita e com a mão esquerda na perna esquerda alternadamente, sempre que ouvires nas palavras o som I. (...) Podes também deslocar-te pela sala respeitando o ritmo. Neste jogo, enquanto metade da turma realiza o exercício, a outra metade observa, verificando quem respeitou o ritmo.”</p> <p>“Recita o poema acompanhado com gestos e de forma a expressar tudo o que descobriste atrás.”</p> <p>“Dizer poemas memorizados.”</p> <p>“Ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto.”</p>	<p>O manual escolar sugere que os alunos escutem/ memorizem produções do património oral (lengalengas, adivinhas, trava-línguas); descubram soluções de adivinhas; ouçam e memorizem lengalengas; repitam textos com instruções precisas promovendo o trabalho de equipa; recitem poemas acompanhados com gestos; digam poemas memorizados; realizem atividades individualmente e em grupo com instruções precisas e variadas; emitam sons de animais; recitem poemas com diferentes registos de voz; entre outras atividades relacionadas com a poesia oral.</p>

	<p>“Repara no trava-línguas “O rato roeu a roupa do rei da Roménia”. Tenta dizê-lo a chorar, a cantar, a rir, muito depressa, muito devagarinho...”</p> <p>“Diz lentamente o trava-línguas e vai contando quantas vezes se ouve o som c/q.”</p> <p>“Recita o poema com a turma alternando as estrofes.”</p> <p>“Conheces alguma cantilena que fale de uma joaninha? Se conheceres, di-la em voz alta. Se não conheceres, tenta memorizar uma cantilena dita por um colega ou pelo professor.”</p> <p>“Imita sons de animais (onomatopeias) com os teus colegas e escreve-os.”</p>	
--	---	--

Tabela 31 - Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola e à Subcategoria: Poesia oral

No que diz respeito à subcategoria – Poesia oral, não se encontram unidades de registo no PE, nem no PAA. O facto do PE ser um documento orientador da política educativa da escola/agrupamento, assim como do PAA apresentar diferentes atividades podem justificar esta ausência. Neste sentido, quando falamos de poesia oral especificamos uma forma de expressão da poesia e, como tal, estes documentos não especificam atividades nem estratégias consistindo em apresentar as linhas orientadoras, as opções, as prioridades.

No que se refere ao PCT, como já existe uma aproximação evidente com a turma, este documento especifica atividades e estratégias recorrendo a múltiplas formas de intervenção com a poesia oral. Todas as atividades, intimamente relacionadas com o ensino da LP promovem a leitura, a escrita, a audição, a expressão corporal, a expressão musical, a participação em jogos em que possa surgir alguma alusão à literatura oral – rimas, lengalengas, trava-línguas. Deste modo, este documento enfatiza esta vertente da poesia, tendo em conta o ano de escolaridade em que o domínio da oralidade é privilegiado.

O documento das metas curriculares reforça o papel desempenhado pela oralidade, sustentando-se no facto de que este domínio contempla a compreensão do oral e a expressão do oral. Em seguida, apresenta os domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho, conducentes à partilha de emoções e sentimentos: ouvir e ler diferentes obras de literatura para a infância e textos de tradição popular; dizer trava-línguas e lengalengas, bem

como poemas memorizados; contar pequenas histórias inventadas; recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal). Destas propostas transparece a importância da oralidade no 1.º ano de escolaridade, aspeto reforçado pela indicação de algumas estratégias de intervenção que, segundo a nossa perspetiva por intermédio de um discurso direto e objetivo, conseguem persuadir para a promoção da oralidade a nível da poesia em contexto educativo.

A leitura do texto poético em voz alta é valorizada como forma de ajudar os alunos a expor expressivamente ideias, sentimentos e conhecimentos. Pelas suas características fónicas e rítmicas, o poema leva o aluno a contactar com um registo concentrado de palavras, orientado pela pontuação ou, na sua ausência, pela sequência rítmica que as próprias palavras imprimem no discurso. O aluno terá, pois, de se concentrar nos vocábulos, na sintaxe rítmica, nas rimas e deixar-se conduzir pela própria métrica, elementos que, em poesia, substituem singularmente a pontuação.

Por último, surge o manual escolar que apresenta inúmeras atividades de sensibilização à poesia oral pelo recurso a travalínguas, lengalengas, poemas, adivinhas promovendo o trabalho em equipa e especificando com orientações precisas a concretização destas tarefas (por exemplo: “ler calmamente com a ajuda de um colega”). Perspetivamos a sugestão destas atividades como uma mais-valia que contribui para uma vivência efetiva da poesia oral; sendo o manual escolar um recurso utilizado diariamente em contexto de sala de aula, o seu impacto é mais visível nas atividades propostas de sensibilização para a poesia, enfatizando o papel desempenhado pela poesia oral.

Categoria B. Poesia na escola		
Subcategoria: Poesia escrita		
Documentos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	-----	Não encontramos unidades de registo, no PE, relativamente a esta subcategoria.
PAA	-----	Não encontramos unidades de registo, no PAA, relativamente a esta subcategoria.
PCT	<p>“Capacidade de produzir pequenas frases.”</p> <p>“Realizar jogos de escrita com palavras (...)”</p> <p>“Construir palavras por combinatória de elementos conhecidos.”</p>	<p>O PCT alude à capacidade de produzir pequenas frases; realizar jogos de escritas com palavras; construir palavras por combinatória de elementos conhecidos; produzir textos escritos por iniciativa própria; produzir textos livres.</p>

	“Produzir textos escritos por iniciativa própria.”	
	“Produzir textos livres.”	
Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)	“Construir frases com graus de complexidade crescente.”	As metas curriculares apelam à construção de frases com graus de complexidade crescente.
Manual escolar (L.P. – 1.º ano)	“Usar adequadamente os instrumentos da escrita.” “E se todos juntos escrevêssemos um poema?” “Copia o poema para o teu caderno.”	O manual escolar pretende que o aluno utilize adequadamente os instrumentos da escrita, sugere que os alunos escrevam um poema e que copiem o poema para o caderno.

Tabela 32 - Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola
e à Subcategoria: Poesia escrita

Relativamente à subcategoria – Poesia escrita, inserido na categoria – Poesia na escola, verificamos que nos documentos do PE e PAA não se encontram unidades de registo. Do nosso ponto de vista, uma vez que esta subcategoria é bastante específica, incidindo sobre o trabalho e práticas que se realizam na escola no âmbito da poesia escrita pode justificar esta ausência. Estes documentos concorrem para valorizar a melhoria das aprendizagens dos alunos e o seu desenvolvimento integral, no sentido de promovermos o sucesso educativo, elencando linhas orientadoras e estruturantes. Não perspetivamos esta ausência como um facto preocupante visto que esta subcategoria se relaciona diretamente com as práticas letivas e exploração de conteúdos abordados em contexto de sala de aula.

No que se refere ao PCT faz todo o sentido a abordagem a este tema, em que se enumeram algumas competências a desenvolver e objetivos a atingir pelos alunos. A produção de pequenas frases, os jogos de escrita com palavras, a combinação entre palavras conhecidas, a produção de textos livres e escritos por iniciativa própria são alguns dos exemplos apresentados como atividades a desenvolver em contexto de sala de aula. Porém, embora neste documento não exista uma referência direta à produção poética, a alusão ao domínio da escrita ao nível da criatividade, do recurso ao jogo, o convite à produção livre aproximam-no da poesia na sua forma de exploração da escrita. Para nós, esta referência é pertinente e adaptada à faixa etária dos alunos, contribuindo para a emergência dos processos de leitura e de escrita.

Nas metas curriculares, as referências ao processo de escrita são escassas, não especificando os géneros literários. Todavia, a alusão à escrita é problematizada de forma abrangente na medida em que apela à construção de frases num grau de complexidade crescente. A exploração da escrita é escassa e a não referência à escrita de poesia, imprescindível no 1.º ano, devia ser incluída com vista a vigorar nos diferentes documentos de apelo a uma vivência mais efetiva da poesia.

No que diz respeito ao manual escolar, as referências à promoção da escrita de poesia são visíveis. Apela-se à utilização adequada dos instrumentos da escrita, e existe um apelo direto à escrita do poema em conjunto e cópia de um poema para o caderno do aluno. Embora existam abordagens à produção poética ao longo do manual escolar, esta presença devia existir de forma mais assídua. Promove-se a escrita criativa de um poema por intermédio do trabalho colaborativo, assim como a cópia, apresentando atividades diferenciadas (exemplo: “E se todos escrevêssemos um poema?”) embora de forma pontual. Estas sugestões deviam existir com mais frequência ao longo do manual escolar com vista a promover uma vivência mais efetiva da poesia.

Categoria B. Poesia na escola		
Subcategoria: Divulgação da poesia		
Documentos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	<p>“Existe uma tradição de publicações e jornalismo, em que foi activo o padroeiro da Escola, e que permanece inclusivamente ao nível dos jornais escolares.”</p> <p>“Proporcionar à comunidade escolar o livre acesso à informação e ao conhecimento através de um variado fundo documental.”</p> <p>“Apoiar o trabalho realizado nas bibliotecas das escolas do 1.º ciclo (...)”</p> <p>“(...) propomos a constituição do Clube de Jornalismo para dar expressão e visibilidade à criatividade da vida a crescer e aos diferentes agentes educativos, onde os alunos e professores merecem particular destaque.”</p> <p>“Promover a utilização correcta da língua portuguesa para apropriação da informação e produção de trabalhos a publicar no jornal escolar.”</p>	<p>O PE parte do princípio que existe uma tradição de publicações e jornalismo, em que a escola é a principal responsável, e que se traduz nomeadamente ao nível dos jornais escolares.</p> <p>Igualmente a escola tem o dever desproporcionar à comunidade o livre acesso à informação e ao conhecimento através de vários fundos documentais.</p> <p>No PE é mencionado que a escola deve apoiar o trabalho realizado nas bibliotecas do 1.º ciclo.</p> <p>Igualmente, propõe a constituição de um clube de jornalismo com vista a dar expressão e visibilidade à criatividade da vida a crescer e aos agentes educativos, onde alunos e professores merecem principal destaque.</p> <p>Este documento apela a uma utilização correta da língua portuguesa para apropriação da informação e produção de trabalhos a publicar no jornal escolar.</p>

PAA	“Jornal da escola”	O PAA apresenta uma atividade relacionada com o jornal da escola.
PCT	-----	Não encontramos nenhuma unidade de registo, no PCT, relativamente a esta subcategoria.
Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)	-----	Não encontramos nenhuma unidade de registo, nas metas curriculares, relativamente a esta subcategoria.
Manual escolar (L.P. – 1.º ano)	<p>“Podes copiar as frases bonitas de outros colegas e afixá-las num cantinho especial da sala ou enviá-las para o jornal da escola. Também poderás ilustrá-las e construir um livrinho com todas as frases.”</p> <p>“(…) Elabora um cartaz sobre este tema.”</p> <p>“E se todos juntos escrevêssemos um poema? Podíamos fazer um livrinho ilustrado com a forma de um ovo. Que acham?”</p> <p>“Construir um poema com os colegas e registá-lo num cartaz com a forma de um ovo.”</p>	<p>O manual escolar sugere aos alunos que copiem frases bonitas de outros colegas e coloquem num cantinho especial da sala ou as enviem para o jornal da escola. Igualmente, apela a uma ilustração e à construção de um livro com frases.</p> <p>Este recurso propõe a elaboração de um cartaz sobre o tema; sugere a escrita de um poema em grupo; a produção de um livro ilustrado; a construção de um cartaz sobre o tema.</p>

Tabela 33 - Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Poesia na escola
e à Subcategoria: Divulgação de poesia

No âmbito da última subcategoria – Divulgação da poesia, da categoria B, observamos que o PE incita à divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos embora não faça referência direta à poesia. Ao longo da exploração deste documento, constatamos que existe uma preocupação pela divulgação de informação e conhecimento, quer seja relativa ao trabalho realizado pelos alunos, quer no que respeita a um variado fundo documental. Assim, nomeadamente, através das bibliotecas escolares e do clube de jornalismo proposto, é que a escola pretende proporcionar à comunidade o livre acesso à informação e ao conhecimento através de vários fundos documentais. Igualmente, refere que a escola deve apoiar o trabalho realizado nas bibliotecas do 1.º ciclo, propondo a criação de clubes de jornalismo, dando voz à expressão e criatividade dos alunos e professores. Apela, assim, a uma utilização correta da língua portuguesa para apropriação da informação e produção de trabalhos a publicar no jornal escolar.

Neste sentido, embora este documento não faça um apelo direto à divulgação da poesia, ele aborda de um modo geral a importância de divulgar os trabalhos produzidos por alunos e

professores enfatizando o papel desempenhado pelo jornal escolar e a importância da criação de um clube de jornalismo. A sensibilização é bastante significativa e pertinente e surge de forma regular contribuindo para o processo de divulgação.

No que respeita ao PAA, este documento sugere a elaboração de um jornal escolar para o ano letivo. A apresentação desta atividade assume um papel crucial na divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos, permitindo-lhes dar a conhecer as suas produções, as suas capacidades e expressão de sentimentos, emoções, ideias, pensamentos. Esta atividade permite à criança melhorar a sua autoestima, o seu autoconceito e motiva-a para o processo de ensino e aprendizagem, pois o processo é traduzido num produto visível a toda a comunidade educativa.

No PCT e nas metas curriculares, não encontramos unidades de registo relativas a esta subcategoria. A ausência desta subcategoria no PCT não faz sentido, visto que este documento visa abordar estratégias e formas de intervenção com a turma, conducentes à promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Desta forma, a divulgação dos trabalhos devia ser contemplada neste documento estruturante do processo de ensino e aprendizagem como estratégia ou atividade a implementar no contexto de sala de aula.

A nível das metas esta ausência não é tão notada, pois estas orientações dizem respeito àquilo que se pretende que os alunos atinjam e desenvolvam e a divulgação, neste sentido, surgiria como estratégia e não como finalidade.

O manual escolar faz referência direta à divulgação da poesia, apostando no trabalho de grupo, na construção de poemas, na cópia de frases bonitas com o intuito dos alunos construírem um livro ilustrado, colocarem as frases num cantinho da sala, elaborarem um cartaz ou divulgarem as suas produções no jornal escolar. A sugestão a estas atividades é variada, pertinente e significativa fomentando de forma eficaz o importante contributo desempenhado pela divulgação, nomeadamente a nível da poesia.

Categoria C. Poesia e interdisciplinaridade		
Subcategoria: A poesia e a interdisciplinaridade		
Documentos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	“Promover a prática da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, mediante a utilização de serviços e actividades integradoras capazes de complementar a educação formal: sensibilização para os direitos humanos, associação da língua e da cultura nacionais como factores de identidade mas igualmente de integração no espaço europeu e mundial, privilegiando deste modo	O PE apela para a promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, através da utilização de serviços e actividades capazes de complementar a educação formal. Neste sentido, propõe a sensibilização para os direitos humanos, a associação da língua e da cultura nacionais como factores de identidade mas igualmente de integração no espaço europeu e mundial, assim como nos diz que o

	<p>as relações interculturais que caracterizam o nosso tempo.”</p> <p>“Incentivar à interdisciplinaridade com vista à unificação dos diferentes saberes e à relação com a Escola.”</p>	<p>apelo à interdisciplinaridade privilegia as relações interculturais que caracterizam o nosso tempo.</p> <p>O PE regista que é necessário incentivar à interdisciplinaridade a fim de se unificarem diferentes saberes e a relação com a escola.</p>
PAA	-----	Não encontramos nenhuma unidade de registo, no PAA, relativamente a esta subcategoria.
PCT	<p>“As actividades desenvolvidas em função de determinado tema devem estar inter-relacionadas e devem funcionar como um todo.”</p> <p>“As competências essenciais são as aprendizagens fundamentais de cada uma das áreas de estudo, envolvem os conteúdos específicos nos domínios temáticos e dizem respeito aos modos de “pensar e fazer”. São estas competências que vão enriquecer a nossa cultura pessoal, alargar os nossos conhecimentos, contribuir para o nosso desenvolvimento pessoal, permitir o “saber fazer”. Estas competências decorrem de dois pontos diferentes, isto é, têm uma relação dualística. Por um lado, partem da especificidade dos saberes disciplinares, dos níveis de interacção conseguidos entre as várias disciplinas e interagem com os contextos de utilização, permitindo assim contextualizar a acção; por outro lado, partem das competências transversais e convertem-nas em competências específicas de cada disciplina, isto é, dão sentido ao que se aprende.”</p>	<p>O PCT deixa claro que as atividades promovidas em função de determinado tema devem relacionar-se e funcionar como um todo.</p> <p>Igualmente, evidencia que as competências essenciais dizem respeito às aprendizagens fundamentais de cada uma das áreas de estudo e envolvem conteúdos específicos nos domínios temáticos que dizem respeito aos modos de “pensar e fazer”. Estas competências são responsáveis pelo enriquecimento da nossa cultura pessoal, o alargamento dos nossos conhecimentos, o nosso desenvolvimento pessoal e permitem-nos “saber fazer”. Todavia, estas competências decorrem de uma relação dualística: por um lado, partem da especificidade dos saberes disciplinares, dos níveis de interacção conseguidos entre as várias disciplinas e interagem com os contextos de utilização, permitindo contextualizar a acção; por outro lado, partem das competências transversais que são convertidas em competências específicas de cada disciplina, isto é, dão sentido ao que se aprende.</p>

	<p>“A adequação curricular exige também que, de acordo com cada escola e cada turma em particular, se proceda à definição de competências transversais, à definição de competências essenciais e de conteúdos de cada área curricular disciplinar e se faça a articulação entre as áreas curriculares disciplinares e as não disciplinares.”</p> <p>“Sempre que possível é importante dar ênfase à interdisciplinaridade pois só assim poderão as actividades ser assumidas com maior significado, pois não se tornam tão abstractas e os alunos adquirem naturalmente as competências exigidas. Assim, de forma lúdica, os alunos são estimulados e motivados para a aprendizagem de conceitos importantes. Ao longo da escolaridade, os alunos ainda fantasiam muito e vivem a fase do “faz de conta” e esse aspecto pode revelar-se um excelente recurso para o sucesso da aprendizagem, que se pretende como um todo (desenvolvimento global).”</p> <p>“As Actividades de Enriquecimento Curricular estão, sempre que possível, em articulação com as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.”</p>	<p>Refere ainda que a adequação curricular exige que cada escola e cada turma proceda à definição de competências transversais, à definição de competências essenciais e de conteúdos de cada área curricular disciplinar com vista a efetuar-se uma articulação entre as áreas curriculares disciplinares e as não disciplinares.</p> <p>O PCT convida a dar-se importância ao papel desempenhado pela interdisciplinaridade pois somente assim as atividades são assumidas com maior significado, não se tornando tão abstratas e os alunos adquirem naturalmente as competências exigidas. Assim, de forma lúdica, os alunos são estimulados e motivados para a aprendizagem de conceitos importantes e por intermédio de atividades de “faz de conta” os alunos perspetivam as aprendizagens como um todo contribuindo, assim para o seu desenvolvimento global.</p> <p>O PCT chama a atenção para o papel desempenhado pelas AEC que se aliam às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares articulando-se como um todo.</p>
Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)	<p>“Reconhecer padrões de entoação e ritmo.”</p> <p>“Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.”</p> <p>“Transcrever em letra impressa, utilizando o teclado de um computador, um texto de 5 linhas</p>	<p>As metas apresentam algumas atividades e relacionam-nas com o reconhecimento de padrões de entoação e ritmo (música), a contagem do número de sílabas (matemática) e a utilização de um computador (novas tecnologias).</p>

	apresentado em letra cursiva.”	
Manual escolar (L.P. – 1.º ano)	<p>“Fichas de leitura com o objetivo de criar pontes com outras áreas do conhecimento.”</p> <p>“Tenta cantar o texto adaptando-lhe a música de – O balão do João ou outra à tua escolha e acompanhando com palmas.”</p> <p>“Conversa com os teus colegas e professor sobre o que é a poluição e como está a destruir a Natureza.”</p> <p>“O que é um alecrim? Diz nomes de outras flores onde as joaninhas poderiam pousar.”</p> <p>“Que instrumento musical toca a menina?”</p> <p>“O que come o menino? O menino é magro ou gordo?”</p> <p>“A zebra é um animal doméstico ou um animal selvagem?”</p> <p>“Pesquisar em diferentes suportes informação sobre os símbolos da Páscoa (o ovo, o coelho...).”</p> <p>“Em que estação do ano se festeja a Páscoa?”</p> <p>“Acompanha a leitura do texto e bate palmas sempre que ouvires o som x.”</p> <p>“Desenha gotas de chuva, e em cada gota escreve palavras relacionadas com a palavra chuva, como: chuvisco, chuvada,</p>	<p>Nas diferentes atividades sugeridas ao longo do manual escolar encontramos o apelo à interdisciplinaridade através da criação de pontes com outras áreas do conhecimento. Todavia, é entre a área de Língua Portuguesa e área das Expressões (musical e plástica), bem como com o Estudo do Meio que esta articulação é mais evidente.</p>

	chover...”	
--	------------	--

Tabela 34 - Análise de conteúdo relativa à Categoria C. Poesia e interdisciplinaridade
e à Subcategoria: A poesia e a interdisciplinaridade

Passando, agora, para a análise de resultados obtidos na primeira subcategoria – A poesia e interdisciplinaridade, relativa à categoria com o mesmo título, iniciamos pela análise do conteúdo do PE.

Tal como acontece num PE em que diferentes agentes educativos colaboram na construção de um projeto comum, trabalhando em equipa, na interdisciplinaridade também existe um trabalho articulado entre disciplinas. Digamos, que a palavra conjunto é a mais adequada visto que estes termos se relacionam como uma teia, articulando diferentes aspetos e ligando múltiplos elos. O PE apela a que todos os intervenientes trabalhem colaborativamente tendo em vista o alcance de objetivos comuns. Para isso, prevê a interação entre todos os intervenientes que participam na operacionalização desses mesmos objetivos comuns. Essa interação conjunta deve articular o ensinamento de diferentes saberes, conhecimentos, valores que se entrosam e facilitam a aprendizagem pelos alunos. E aí, surge o carácter interdisciplinar aliado ao processo de ensino e aprendizagem que deve vigorar no dia a dia do palco da ação – a escola. No PE, apela-se à promoção da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade através do recurso a serviços e atividades capazes de complementar a educação formal. Neste sentido, propõe a sensibilização para os direitos humanos, a associação da língua e da cultura nacionais como fatores de identidade mas igualmente de integração no espaço europeu e mundial, assim como nos diz que o apelo à interdisciplinaridade privilegia as relações interculturais que caracterizam o nosso tempo. Igualmente, incita para a necessidade de promovermos a interdisciplinaridade a fim de articularmos os saberes e conhecimentos e promovermos o desenvolvimento global do aluno, formando-o nas múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, social). Inferimos que o PE espelha as intenções da escola/ agrupamento no que concerne à criação de condições favoráveis ao trabalho interdisciplinar, evidenciando a importância desta estratégia no desenvolvimento do aluno. Atrevemo-nos a dizer que o PE é bastante sugestivo para uma vivência efetiva da interdisciplinaridade no âmbito do processo de ensino e aprendizagem embora não faça referência à abordagem da poesia.

No que respeita ao PAA não encontramos quaisquer referências pois este documento limita-se a apresentar as atividades propostas sem recurso à sua operacionalização/ descrição (estratégias, duração, etc.). Desta forma, não faz qualquer sentido explorar o conceito de interdisciplinaridade embora estejamos consciente que deveria existir uma descrição das atividades, a nível mais prático, com vista a clarificar os objetivos e pretensões pretendidas.

No âmbito do PCT, como este documento se relaciona diretamente com o palco de ação – escola (sala de aula) respeitante a cada turma, a abordagem à interdisciplinaridade surge de forma mais visível e é apresentada tendo em conta as áreas abordadas, os conteúdos, as competências, bem como as AEC que são apresentadas ao longo da leitura do PCT. O PCT evidencia que as atividades promovidas, em função de determinado tema, devem relacionar-se e funcionar como um todo, nomeadamente quando nos fala nas AEC. Igualmente, evidencia o

papel desempenhado pelas competências essenciais que dizem respeito às aprendizagens fundamentais de cada uma das áreas de estudo e envolvem conteúdos específicos nos domínios temáticos respeitantes aos modos de “pensar e fazer”. Estas competências decorrem de uma relação dualística: por um lado, partem dos saberes integrantes de cada disciplina e níveis de interação conseguidos entre as várias disciplinas; por outro lado, partem das competências transversais que são convertidas em competências específicas de cada disciplina, isto é, dão sentido ao que se aprende. Ainda no âmbito das competências apela à articulação entre as áreas curriculares disciplinares e as áreas não disciplinares. Este documento convida a atribuir-se importância ao papel desempenhado pela interdisciplinaridade, articulando os saberes e conteúdos de áreas curriculares e não curriculares tornando a aprendizagem mais contextualizada e holística. Assim, de forma lúdica, estimula e motiva os alunos a participarem em atividades do “faz de conta”, perspetivando a aprendizagem como um todo e contribuindo desta forma para o desenvolvimento integral dos alunos.

Desta forma, a interdisciplinaridade é sobejamente privilegiada neste documento, propondo uma articulação entre diferentes áreas do saber embora não evidencie na prática exemplos da sua operacionalização, nem tão-pouco a sua relação com a área da poesia.

Nas metas curriculares de LP – 1.º ano, estão presentes algumas atividades que se relacionam com outras áreas: música, matemática e as novas tecnologias. Este documento constitui-se como um sustentáculo de referência para o ensino e aprendizagem e, como tal, a articulação entre as diferentes áreas surge como um apelo para uma vivência mais efetiva da interdisciplinaridade, tomada como sustentáculo da abrangência do conhecimento.

No âmbito do manual escolar, um instrumento de apoio mais prático e utilizado diariamente em contexto de sala de aula, torna-se evidente que a abordagem à interdisciplinaridade é explorada de forma prática através da proposta de diferentes atividades. Embora não se cite diretamente a palavra ‘interdisciplinaridade’, apresentam-se múltiplas atividades de vivência da mesma. Neste sentido, é no manual escolar que a exploração da interdisciplinaridade convida os alunos a articularem as diferentes áreas do saber.

Categoria C. Poesia e interdisciplinaridade		
Subcategoria: A poesia e os valores		
Documentos/recursos	Unidades de registo	Unidades de sentido
PE	“Que vocês (...) sejam grandes sonhadores! (...) E se sonharem, não tenham medo de caminhar! E se caminharem, não tenham medo de tropeçar! E se tropeçarem, não tenham medo de chorar! Levantem-se, pois não há caminhos sem	O apelo aos valores é-nos apresentado com a apresentação de um pequeno poema que apela à capacidade de sonhar, à liberdade e às oportunidades.

	<p>acidentes. Dêem sempre uma nova oportunidade a vocês próprios. Pois a liberdade só é real após falharmos. Se tivermos o direito de recomeçar...”</p> <p>“Tais condições são poderoso factor de educação porque contribuem decisivamente para a melhoria das relações sociais, fundamentando a coesão e prevenindo a violência e outros comportamentos desviantes e são ainda determinantes na realização das aprendizagens e, desse modo contribuem para o sucesso escolar e o sucesso para a vida.”</p> <p>“Foi no entanto definido – Violência em Meio Escolar, como o principal subtema a desenvolver devido não só à sua pertinência na actualidade, mas sobretudo porque a indisciplina e a violência tornou-se uma realidade preocupante na nossa escola sede (...), verificando-se também embora em menor escala nas restantes escolas e jardins de infância do agrupamento.”</p> <p>“Envolver os alunos na prevenção da violência na escola.”</p> <p>“Comemoração do dia – Escolar da Não Violência e da Paz.”</p>	<p>O PE apela para a melhoria das relações sociais, fundamentando a coesão e prevenindo a violência e outros comportamentos desviantes que são determinantes na construção de aprendizagens e contribuem para o sucesso escolar e o sucesso para a vida.</p> <p>Tendo em conta a atualidade e sobretudo pelo facto da indisciplina e violência se tornar uma realidade preocupante na escola sede e nas escolas do ensino básico-1.º ciclo e jardins de infância, o subtema atinente à violência em meio escolar foi decidido como o principal.</p> <p>O PE apela para o envolvimento dos alunos na prevenção da violência na escola.</p> <p>No PE regista-se a atividade relativa à comemoração do dia escolar da não violência e da paz.</p>
PAA	<p>“Dia da não-violência.”</p> <p>“Projeto de ciência: reciclar, ser amigo do ambiente.”</p> <p>“Dia do idoso”</p>	<p>O PAA refere algumas atividades relacionadas com o combate à violência, o apelo aos alunos serem amigos do ambiente e a comemoração do dia do idoso.</p>
PCT	<p>“De entre as áreas curriculares não disciplinares, a Formação Cívica apresenta-se como a mais</p>	<p>No PCT é referido que das áreas curriculares não disciplinares, a Formação Cívica surge-nos como a</p>

	<p>consistente no âmbito das competências gerais, porque pretende o desenvolvimento para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes para participar, individual e colectivamente, na sociedade.”</p> <p>“Neste sentido considero que o trabalho a desenvolver nesta turma deverá estar relacionado com a Educação para os valores e a cidadania (Formação Cívica).”</p> <p>“Uma das actividades desenvolvidas com as professoras e alunos da Unidade foi a exploração da história “Elmer”.”</p> <p>“O Projeto Curricular da Turma d 1.ºH, no presente ano lectivo 2011/2012, terá como tema “Quero um Amigo que Cresça Comigo”. Com este projecto pretende-se que os alunos desenvolvam competências globais inerentes a todas as áreas curriculares. O ponto de partida deste projeto visa trabalhar determinados conceitos e valores importante e que, de certa forma, estruturam a personalidade de cada um (aluno). O presente projecto articula-se com as linhas orientadoras constantes no Projecto Educativo do Agrupamento – “Com Inteligência não à/ há violência” numa perspectiva mais ampla de Educação para a Cidadania e de construção de uma escola de valores.”</p>	<p>mais consistente no âmbito das competências gerais, visto que promove o desenvolvimento da consciência cívica como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos, intervenientes para participar, individual e coletivamente, na sociedade.</p> <p>Este documento deixa claro que o trabalho a desenvolver com esta turma se prende com a educação para os valores e a cidadania (Formação Cívica).</p> <p>Apresenta uma atividade promovida entre a turma e os alunos da Unidade de Multideficiência da escola através da exploração de uma história: “O Elmer”.</p> <p>O tema do PCT intitula-se: “Quero um Amigo que Cresça Comigo”, preojetado este que pretende que os alunos desenvolvam competências globais inerentes a todas as áreas curriculares. O objetivo principal deste projeto prende-se em trabalhar conceitos e valores que estruturam a personalidade de cada aluno. O presente projeto surge integrado nas linhas orientadoras do PE – “Com Inteligência não à/há violência” fazendo apelo à educação para a cidadania e construção de uma escola de valores.</p>
--	--	---

	<p>“A valorização das dimensões relacionadas com a aprendizagem e com os princípios éticos que regulam os relacionamentos com o saber e com os outros.”</p> <p>“Adivinha quanto eu gosto de ti” Leitura e exploração da história.”</p>	<p>O PCT releva o papel preponderante que apresentam as dimensões relacionadas com a aprendizagem e com os princípios éticos que regulam os relacionamentos com o saber e com os outros.</p> <p>Este documento sugere ainda a leitura e exploração de uma história relacionada com os valores – “Adivinha quanto eu gosto de ti.”</p>
Metas curriculares (L.P. – 1.º ano)	<p>“Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.”</p> <p>“Respeitar o princípio da cortesia.”</p> <p>“Cumprir instruções.”</p> <p>“Partilhar ideias e sentimentos.”</p>	<p>No âmbito da oralidade as metas apelam para o saber esperar pela sua vez, escutar os outros, respeitar o princípio de cortesia, cumprir instruções e partilhar ideias e sentimentos.</p>
Manual escolar (L.P. – 1.º ano)	<p>“Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de pequenos textos.”</p> <p>“Se fosses amigo ou amiga do Ivo e do Damião, que conselhos darias a um e a outro.”</p> <p>“Na tua opinião, porque é que a égua fugiu sem aprender nada?”</p> <p>“A Urbi tinha uma amiga. O que é para ti um amigo? E tu, tens amigos? Diz os seus nomes.”</p> <p>“O poeta diz que quer ser um bom menino. Como é que ele consegue isso?”</p>	<p>O manual escolar apresenta algumas sugestões de atividades relacionadas com os valores, nomeadamente o valor da amizade.</p>

Tabela 35 - Análise de conteúdo relativa à Categoria C. Poesia e interdisciplinaridade
e à Subcategoria: A poesia e os valores

No que se refere à última subcategoria – A poesia e os valores, procuramos aferir se a ação dos diferentes intervenientes contribui para a promoção dos valores, nomeadamente ao nível da veiculação de valores por intermédio da poesia.

O PE veicula os ideais da escola, as pretensões e tudo aquilo que se pretende ensinar aos nossos alunos. Neste âmbito, desde logo constatamos uma articulação entre os valores e a poesia, uma vez que nos é apresentado um poema que serve de mote para a leitura e exploração do PE. Valores como a liberdade, o sonho e as oportunidades são destacados neste breve poema apresentado inicialmente no PE (2008, p. 2):

Que vocês, (...) sejam grandes sonhadores!
E se sonharem, não tenham medo de caminhar!
E se caminharem, não tenham medo de tropeçar!
E se tropeçarem, não tenham medo de chorar!
Levantem-se, pois não há caminhos sem acidentes.
Dêem sempre uma nova oportunidade a vocês próprios.
Pois a liberdade só é real após falharmos
Se tivermos o direito de recomeçar...

Em seguida, o PE apela à melhoria das relações sociais, fundamentando a coesão e prevenindo a violência e outros comportamentos desviantes que são fundamentais na construção de aprendizagens essenciais que contribuem para o sucesso educativo e o sucesso para a vida. Inferimos que esta sensibilização é determinante pois plasma os ideais deste projeto enaltecendo duas dimensões: a escola e a vida. O PE refere que o subtema central do agrupamento se prende com a irradicação da violência em meio escolar. Neste sentido tendo em conta se tratar de uma realidade preocupante do agrupamento, das escolas e dos jardins de infância, pretende-se combater a indisciplina e a violência através da abordagem a estes temas, da comemoração deste dia – da não-violência e da paz. A escolha de temas relacionados com a paz, o combate à violência e à indisciplina possibilitam uma sensibilidade em detetar os problemas do meio e a realidade em que se vive. Considerando este enfoque socioeconómico, sociocultural e geográfico, os agentes educativos partem para a abordagem ao tema – violência, no sentido de estimularem a prevenção e o combate. Assim sendo, a exploração destas temáticas surge como uma mais-valia e a leitura de poesia poder-se-á inserir neste âmbito como estratégia, ao nível de prevenções (através da construção de cartazes, livros, etc.) embora a exploração deste tema não seja realizada por recurso à poesia.

O PAA segue na mesma linha orientadora – “Crescer com Valores” – do PE, constando uma atividade de sensibilização contra a violência, comemorada no dia 30 de janeiro: “Dia da não-violência”. Todavia, nem é esquecida a comemoração do “dia do idoso”, nem a sensibilização para o ambiente, atividade intitulado: “Projeto de ciência: reciclar, ser amigo do ambiente”. Inferimos que as três atividades sugeridas no PAA apelam claramente à sensibilização para os valores (paz, amizade, partilha), relacionando diferentes intervenientes (alunos, idosos, entre outros). Desta forma, o apelo a valores é um marco no PAA embora a referência à poesia não se encontre nitidamente expressa. Porém, na exploração de cada proposta, o recurso à poesia insere-se embora não o encontremos explícito, visto que não existe uma descrição das atividades, mas sim uma apresentação dos títulos das mesmas.

O PCT apresenta a Formação Cívica como a área curricular não disciplinar mais consistente no desenvolvimento das competências gerais, visto que promove o

desenvolvimento da consciência cívica como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos, intervenientes para participar, individual e coletivamente, na sociedade. Este documento deixa claro que o trabalho a desenvolver com a turma se prende com a educação para os valores e a cidadania (Formação Cívica), apresentando uma atividade promovida entre a turma e a UAEM através da apresentação de uma história: “O Elmer”. O título do PCT: “Quero um amigo que cresça comigo”, é sugestivo e apela claramente aos valores de amizade, partilha, respeito, com o intuito que os alunos desenvolvam competências globais inerentes a todas as áreas curriculares. O objetivo principal desta atividade prende-se com trabalhar conceitos e valores que estruturam a personalidade de cada aluno. As linhas orientadoras do PCT são as mesmas que o PE – “Com Inteligência não à/ há violência” – fazendo o apelo à educação para a cidadania e à construção de uma escola de valores. Entre algumas atividades propostas, este documento sugere a leitura e a exploração de uma história relacionada com os valores – “Adivinha quanto eu gosto de ti”. Inferimos, assim, que o PCT apela claramente aos valores, tendo em conta que este documento explora o valor da amizade e segue em consequência das linhas orientadoras do PE.

As metas curriculares de LP – 1.º ano apelam ao saber esperar pela sua vez, escutar os outros, respeitar os princípios de cortesia, cumprir instruções e partilhar ideias e sentimentos. Neste sentido, as metas sensibilizam os alunos a adotarem uma conduta e comportamento adequado ao contexto educativo e social.

Por fim, na análise do manual escolar, surge uma referência direta à relação valores/poesia quando se propõe uma atividade que convida os alunos a refletirem sobre o “significado de ser um bom menino” proferido pelo poeta. Convida-os, igualmente, a darem conselhos, a emitirem opiniões e a refletirem sobre o valor da amizade, que se apresenta como o valor preferencialmente explorado ao longo deste recurso didático. Neste âmbito, constatamos que os valores não são esquecidos, estabelecendo a relação com o texto poético. Porém, é o valor da amizade que continua a ser preferencialmente abordado, uma vez que a relação afetiva desempenha um papel crucial no ingresso dos alunos ao ensino formal. Esta abordagem parece-nos bastante relevante e adequada, pois encontra-se no timing certo de iniciação ou de continuação da sensibilização para os valores que deve ser iniciado a nível familiar e no âmbito da educação pré-escolar.

2.2.3.2 Discussão dos resultados da análise

O PE, o PAA, o PCT, as metas curriculares: LP – 1.º ano e o manual escolar LP – 1.º ano são alvo de grande atenção, já que procuramos encontrar em cada um deles unidades de registo adequadas às categorias e subcategorias previamente definidas. Para sustentarmos as opções expressas, na análise de conteúdo, fazemo-lo sustentadas em Bardin (2011, p. 199) que defende que é necessária a realização de uma análise categorial baseada em “(...) operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”.

Como eixo norteador da nossa investigação, na exploração destes documentos, preocupamo-nos em responder às perguntas de partida com minúcia, tentando encontrar

sugestões, viabilidades, pontos fortes/fracos, estratégias e formas de intervir adequadamente junto do nosso público-alvo.

Assim, como primeira inferência, verificamos que em todos os documentos, implícita ou explicitamente, a poesia é abordada. Como é evidente, muitas das vezes a palavra ‘poesia’ não está presente nas unidades de texto relativas a determinadas subcategorias, em virtude da sua especificidade, mas aproxima-se de muitas das subcategorias. Igualmente, a sensibilização para os valores é um assunto bastante pertinente e visível ao longo da análise destes documentos, nomeadamente naqueles que norteiam e invocam os propósitos que se prendem com o processo de ensino e aprendizagem (PE e PCT). A ação conjunta, promovida pelos agentes educativos, alicerçada na promoção de valores e veiculada pelo poder da poesia é necessária para a formação integral do aluno, nas suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva e social.

Como reitera Cosem (1980, p. 45)

(...) se dedicarmos um interesse crescente à criatividade na criança e no adolescente, é porque temos consciência de quanto pode ser importante, tanto na escola como na vida actual, uma actividade produtora, uma atitude activa, aberta, sempre em movimento, viva em suma.

Dando seguimento às ideias expressas, na nossa ótica, a escola deve promover a criatividade na criança com vista a torná-la mais ativa, participativa e dinâmica para que aja conscientemente na escola e na vida atual.

Como deixamos evidente, recorremos à análise de documentos para nos ajudar e orientar no processo de intervenção a realizar, para termos um maior conhecimento sobre a realidade e percebermos a sua dinâmica. Neste sentido, a análise do manual, o recurso didático-pedagógico utilizado preferencialmente na sala de aula, permite-nos antecipar ações, planificar atividades e conhecer a relevância que este género literário apresenta no âmbito do 1.º ano de escolaridade.

Como percebemos a nível do enquadramento teórico, é na fase inicial e pré-inicial do ensino formal que a criança se envolve em jogos, participa na criação de rimas e a articulação entre a dimensão pedagógica e a dimensão lúdica é evidente.

De acordo com Costa (1992, p. 135)

(...) quando as primeiras rimas se fixam na sua memória [da criança], tem matéria nova para o jogo: brinca com as rimas. O ritmo, a consonância, são aqui muito, se não o principal. Ao mesmo tempo, opera-se no espírito da criança a distinção da linguagem do jogo, a rima, da linguagem da praxe da vida, a prosa. É uma iniciação ao mundo da arte.

A valorização do domínio das expressões, da criatividade, do lúdico relaciona-se diretamente com a melhoria dos resultados dos alunos, em todos os documentos, à exceção do PAA. Isto porque, a exploração da dimensão artística da criança, a valorização da sua criatividade, do seu lado artístico são privilegiadas promovendo o despertar sentidos, ideias, emoções e exprimir sentimentos. Em sequência, reforçando a motivação, as criações poéticas

podem ser divulgadas, em cartazes ou no jornal escolar, a que todos os documentos fazem apelo e enaltecem a importância da divulgação dos trabalhos produzidos pelos alunos.

No que se refere ao conceito de poesia, este não é explorado. Porém, no manual escolar, existem referências às formas de operacionalização e exploração dos conceitos poéticos apresentadas em diferentes atividades, nomeadamente a nível das metas curriculares e do manual escolar. Constatamos, aqui, que o manual escolar evidencia claramente o papel desempenhado pela poesia a nível de atividades promovidas. A brevidade do texto poético, a facilidade de chamada de atenção, a beleza expressa pela perceção gráfica e visual conferem à poesia uma forma única e criativa para convidar a criança a explorar os diferentes conteúdos programáticos de forma lúdica, interativa e pedagógica, uma vez que “(...) a ideia da Poesia, da actividade poética, leva à construção dum universo conceptual que tende à total abstracção do mundo concreto, como se tudo se apagasse para só haver o mundo do texto, o mundo do poema;” (Cortez, 2007, p. 191).

No âmbito da exploração da poesia surge o trabalho de grupo como estratégia fulcral para a sua promoção. Embora não haja uma relação direta entre poesia e as condições favoráveis ao trabalho de grupo, existe, sim, um apelo bem sonante nos documentos analisados, à vivência do trabalho de grupo, com exceção das metas. O PAA e o manual apresentam atividades de grupo, sendo a poesia a área privilegiada no âmbito do trabalho colaborativo levado a cabo através do manual escolar.

No que se refere às temáticas poéticas e ao contacto com a poesia é nos documentos que mais se relacionam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem – PCT, metas e manual escolar, que encontramos referências evidentes a este nível. Se, por um lado, as metas apelam à exploração de trava-línguas, adivinhas, lengalengas e temáticas relacionadas com a natureza e a criança, o manual explora temas como as letras do alfabeto, os animais, os estados do tempo. Esta constatação vai ao encontro do abordado, visto que as temáticas poéticas para crianças exploram “o real (a cidade, a natureza, o homem adulto, a criança); a forte presença do animal; a celebração de sentimentos como a amizade e a alegria; (...) a actividade lúdica encarada a todos os níveis” (Gomes, 1993, p. 41).

A nível da exploração da poesia oral e da poesia escrita os documentos mais descritivos – PE e PAA – não exploram estas atividades. Ao invés, no âmbito do PCT, das metas curriculares e do manual escolar são apresentadas inúmeras atividades relacionadas com a receção – audição – e transmissão – leitura – do poema, nomeadamente pelo recurso à forma: lengalengas, rimas, trava-línguas e adivinhas, ou seja o conteúdo do património oral. As atividades relacionadas com a poesia figuram em todos os documentos, de forma implícita ou explícita. Todavia, é no PCT, nas metas e no manual escolar que o seu aparecimento é mais visível e se apresenta numa vertente mais prática. Este facto não nos surpreende visto que estes documentos são mais versáteis, dinâmicos e práticos, razão pela qual a enumeração de atividades e as formas de atuação constituem uma presença notória.

Como já podemos constatar, a interdisciplinaridade é um tema presente nos diferentes documentos, embora no PE e no PCT seja perspectivada essencialmente numa vertente teórica e nas metas e no manual numa mais pragmática. Igualmente, aludimos à relevância que os valores apresentam nos vários documentos e nos quais são colocados em evidência – PE e

PCT, pois o combate à violência constitui o projeto principal desta escola/ agrupamento, visto tratar-se de uma realidade presente no contexto sociocultural e económico envolvente. A maioria das atividades sugeridas são desenvolvidas no sentido de fomentarem valores de cidadania, amizade e tolerância e é nas metas curriculares e no manual escolar que elas são planeadas e disponibilizadas a alunos, professores e pais para poderem explorar estas práticas promotoras do desenvolvimento global da criança.

Em síntese, como podemos verificar ao longo da análise de documentos, as referências à poesia ocorrem de forma direta e indireta. No PE, no PCT e no PAA, as referências à poesia aparecem mais a nível prescritivo (orientações curriculares), exploradas teoricamente e, nas metas e no manual escolar, a poesia é apresentada de forma mais prática e direta (propostas didáticas). Sendo que no manual escolar – 1.º ano de escolaridade, a poesia aparece de forma regular e prática convidando os alunos, professores e pais a uma vivência efetiva da poesia em contexto de ensino e aprendizagem.

2.2.4 Plano de ação/ negociação com os intervenientes do processo

Realizado o enquadramento geográfico e socioeconómico da escola, efetuadas as entrevistas a profissionais diversificados, analisados os documentos ministeriais e os documentos estruturantes da instituição, reunidas as condições necessárias para uma intervenção adequada e eficaz com o nosso grupo-alvo, preocupamo-nos em conhecer os alunos, as condições físicas e materiais de trabalho, bem como outros aspetos relevantes para este momento da nossa investigação.

Como forma de estudar o nosso grupo-alvo e em virtude do pouco conhecimento, à altura do início da ação, promovemos uma situação informal de diálogo com a professora, com vista a conhecermos melhor a nossa amostra. Simultaneamente, exploramos mais uma vez o PCT, averiguamos se a poesia se insere na programação mensal, através da consulta das planificações da docente e verificamos de que forma é abordada, nomeadamente a nível da área curricular da Língua Portuguesa e das Expressões. Aqui, constatamos que as referências à poesia ocorrem de forma implícita quando nos remetem para as rimas infantis, trava-línguas, jogos rítmicos, que aparecem com alguma frequência, nomeadamente a nível do 1.º e 2.º período. Quanto à área curricular da Língua Portuguesa, procuramos conhecer o estado de aprendizagem das crianças, através da observação e registos de algumas aulas que precederam o momento da nossa intervenção, nomeadamente a nível da oralidade, da leitura e da escrita, embora estejamos consciente que o domínio da oralidade se encontra sobejamente privilegiado nesta faixa etária, em detrimento da emergência dos processos de leitura e de escrita.

Realizado este trabalho preliminar, organizamos o primeiro contacto efetivo com o grupo-alvo de investigação, no dia 20 de outubro de 2011, entre as 10 e as 12 horas; o objetivo é conhecer as crianças que integram o grupo-alvo de investigação no seu contexto natural e o contorno físico e material em que se move.

A professora, alguns dias antes, já tinha informado os alunos que iriam receber uma outra professora, que desejava desenvolver atividades de carácter lúdico e pedagógico, ao longo do ano letivo 2011/2012. Começamos por explicar o que pretendíamos trabalhar e solicitamos às

crianças a sua colaboração, sublinhando que as atividades se inseriam preferencialmente no contexto da área da Língua Portuguesa, com recurso a outras áreas do saber, nomeadamente as áreas expressivas – musical, dramática e plástica. Falamos no diário de aula, sugerindo aos alunos a partilha de alguns textos que possam ter em casa e trazer para o espaço de sala de aula; informamos do registo da participação dos alunos nas atividades, pelo recurso a imagens, em suporte fotográfico e em vídeo. Esclarecemos inclusive, que na sessão seguinte, procedemos à entrega de uma declaração a solicitar a autorização ou não autorização dos encarregados de educação (Anexo 5), para a utilização destes últimos meios de registo mencionados. Trata-se daquilo que Lima & Pacheco (2006, p. 98) designam por “consentimento informado”, entendido como “(...) a explicação dada às pessoas, o mais detalhada possível, da investigação a efectuar” e das suas finalidades.

Os alunos mostram-se interessados nas propostas apresentadas e disponibilizam-se imediatamente em colaborar nos desafios lançados para este ano letivo no que respeita à sensibilização para a vivência da poesia. Em seguida, cada aluno apresenta-se individualmente, mostrando-se interessado em conhecer-nos melhor e levantando várias questões relacionadas preferencialmente com o nome, idade e local de residência. Procuramos, sempre de forma amigável e construindo uma relação de confiança e de simpatia com todos, responder às questões e estreitar laços, realizando um pequeno jogo sobre a amizade: empenhamo-nos em registar as evidências que permitam refletir posteriormente sobre a metodologia, a estratégia, os recursos e os comportamentos dos alunos. Neste sentido, sentamo-nos no fundo da sala de aula, num sítio recatado e discreto onde, pouco depois, a nossa presença passa despercebida, assumindo os alunos um comportamento espontâneo e descontraído.

Ao verem-nos sair, por volta das 12h, os alunos perguntam em coro: “Quando voltas?”. Respondemos que alguns dias depois iniciamos o trabalho com eles, e passamos a ser uma presença regular na sala de aula. As crianças manifestam o seu entusiasmo e motivação, o que se revela positivo, na medida em que confirmam o bom acolhimento quer pela professora quer pelo grupo de alunos.

Aproveitamos o momento para conversar com a professora, trocando algumas opiniões, de carácter geral. A professora informa-nos da falta de concentração por parte de alguns alunos e do seu usual comportamento agitado e desadequado ao contexto de sala de aula é usual; deve-se a carências afetivas e à grande instabilidade emocional, de ordem familiar.

Com a professora decidimos que, como investigadora, cabe-nos desenvolver e planear as atividades no âmbito da poesia, em função dos objetivos, ainda que, sempre que necessário, colaboramos com ela reunindo no final de cada sessão, a fim de, em conjunto, avaliarmos o trabalho desenvolvido e perspetivarmos as sessões subsequentes. A professora revela-se bastante simpática, disponível e colaborativa.

Importa salientar que, nesta fase inicial do nosso trabalho de campo, decidimos com a professora não permanecer na sala mais do que uma hora. Posteriormente, esse tempo prolonga-se passando a nossa presença de quinzenal para semanal. Nos períodos de realização de provas de final de ano ou por solicitação da docente, não estaremos presentes. Orientamo-nos pelas palavras de Bodgan & Biklen (2006, p. 133), quando nos afirmam que o

investigador deve permanecer no campo de ação para a recolha de dados, apenas o tempo necessário, mas que

Por vezes, após algumas sessões no campo de investigação, os investigadores acham que não estiveram com os sujeitos o tempo necessário para o estabelecimento de uma relação firme. Podem decidir passar com eles um período maior de tempo, um dia inteiro, por exemplo, mesmo que saibam que não é possível redigir todos os dados daí resultantes. Neste caso, estão disponíveis a sacrificar as notas detalhadas à relação que conquista. Isto parece razoável.

No nosso ponto de vista, o “razoável” seriam três horas semanais, ocorridas, de 15 em 15 dias, a fim de promovermos trabalhos a realizar com alguma consistência, solidez e profundidade. A partir do 2.º período, as sessões de poesia passam a ser mais regulares ocorrendo com maior frequência.

No final desta fase de diagnóstico, todos os pais/ encarregados de educação autorizam o registo visual dos seus educandos. Um dos aspetos que contribui para a autorização, por parte dos pais/ encarregados de educação, baseia-se no *feedback* positivo dado pela professora, nas referências fornecidas acerca da nossa postura ética e profissional investigativa, bem como da informação passada pelas crianças, sobre o trabalho desenvolvido connosco. Face ao exposto, sentimos necessidade de retomar a Tabela 18, para nos situarmos no processo da investigação planeada.

Investigação-ação		
Procedimentos/ Técnicas		
Entrevista (semiestruturadas) - E1 (professor não participante); - E2 (professor participante); - E3 (Especialista teórica); - E4 (Poeta).	Observação (direta e participante) 22 alunos (1.º ano de escolaridade)	Análise de documentos - PE; - PAA; - PCT; - Metas curriculares; - Manual escolar.
Instrumentos		
- Guião da entrevista - Grelha de observação - Diário de aula (individual e em grupo) - Grelha de análise de conteúdo		

Método
Análise de conteúdo

Tabela 36 - Instrumentos ao serviço da metodologia qualitativa

2.2.4.1 Grupo-alvo: composição e características mais relevantes

O grupo-alvo de investigação é constituído por uma turma do 1.º ano de escolaridade – 1.º H com 22 alunos, 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino (embora seja referido no PCT que a turma é constituída por 23 alunos, um dos alunos do sexo masculino foi transferido logo no início do ano letivo para outra escola, não sendo referenciado no nosso estudo). As idades dos alunos encontram-se compreendidas entre os 5 e os 6 anos.



Figura 24 - Alunos da turma do 1.º H

Relativamente à situação anterior ao ingresso no ensino formal, a maioria dos alunos frequenta o ensino pré-escolar, à exceção dos alunos Ivan Vieira e Tiago Jesus, que estiveram ao cuidado de familiares, em casa. No que se refere à área de residência, grande parte dos alunos habita perto da escola e realiza o percurso casa-escola a pé, no transporte do colégio/centro de estudo ou em carros particulares. Outros alunos frequentam o Centro de Apoio à Família e deslocam-se igualmente a pé, uma vez que este apoio é prestado fora das instalações da escola mas a escassos metros desta.

Com base na análise do PCT (Anexo Digital 3), verificamos que os alunos ocupam os tempos livres a brincar sozinhos, em casa, a ver televisão, na rua, no parque, a ouvir música e no computador. No que respeita ao nível socioeconómico do agregado familiar, este caracteriza-se médio e médio-baixo, sendo que a situação profissional dos pais destes alunos é na grande maioria definida pelo trabalho por conta de outrem, prestação de serviços e quadros técnicos.

No primeiro dia de contacto com a turma, concluímos existirem dois alunos – André Narquel e Inês Silva – que se destacam nitidamente do grupo, pelos conhecimentos

demonstrados e pela maturidade que revelam, assumindo uma postura participativa e adequada ao contexto educativo. De igual forma, identificamos três alunos – Eliane Barros, Gonçalo Jacob e Neide Silva – que se encontram ligeiramente à parte do grupo, revelando dificuldades em acompanhar a turma e registrando um ritmo de trabalho mais lento. Verificamos, ainda, que pelo menos um aluno – Gonçalo Jacob, se revela extremamente irrequieto perturbando o funcionamento da aula.

Com efeito, apesar da simpatia e disponibilidade demonstrada por todos os alunos, reconhecemos existir um ambiente geral de indisciplina: os alunos falam permanentemente, não sabem esperar pela sua vez para intervir, não têm hábitos de partilha, levantam-se repentinamente do lugar e deambulam pela sala de aula. Ao refletir sobre esta situação, decidimos, desde logo, atrair a atenção das crianças de uma forma serena e firme, de modo a motivá-las, entusiasamá-las, conduzindo-as a assumir uma postura menos agitada, de maior concentração para poderem participar nas atividades propostas ao longo do ano letivo. O objetivo é levá-las a um comportamento autodisciplinado, pautado pela interação respeitadora, pela colaboração e intercompreensão. Neste sentido, pretendemos promover um trabalho pedagógico sério, criando um clima democrático, aberto, que apele à liberdade da ação e da interação, à dimensão estética e lúdica da aprendizagem.

2.2.4.2 Contexto físico e material

As aulas decorrem num espaço normal, numa típica, tradicional sala de aula. Uma sala com 15 mesas de dois lugares, para trabalho dos alunos, que se posicionam de costas uns para os outros. Estas mesas encontram-se dispostas lado-a-lado, considerando três filas de cinco mesas, sendo que entre cada fila existe um corredor como podemos observar na figura abaixo apresentada.



Figura 25 - Alunos da turma do 1.º H

Algumas destas mesas têm apenas um aluno; a professora justifica que esta opção visa superar distrações e diálogos permanentes. Para além destas mesas, existem mais três que se

encontram com material didático, de que faz parte o computador, desligado. À entrada da sala de aula, encontra-se uma mesa isolada e vazia separada das restantes e o lugar ocupado pela professora – de frente para toda a turma, ao lado do quadro de giz e das janelas estreitas e altas. Ao fundo da sala há alguns armários com material diversificado, entre o qual: dicionários, livros infantojuvenis, caixas de material escolar, dossiers dos alunos.



Figura 26 - Visão exterior da sala de aula do 1.º H (rés-do-chão)

Para facilitarmos a comunicação entre todos os alunos e criarmos espaços de partilha para a promoção de atividades de poesia, optamos por uma reorganização do espaço de sala de aula, de acordo com Arends (2008, pp. 22-23):

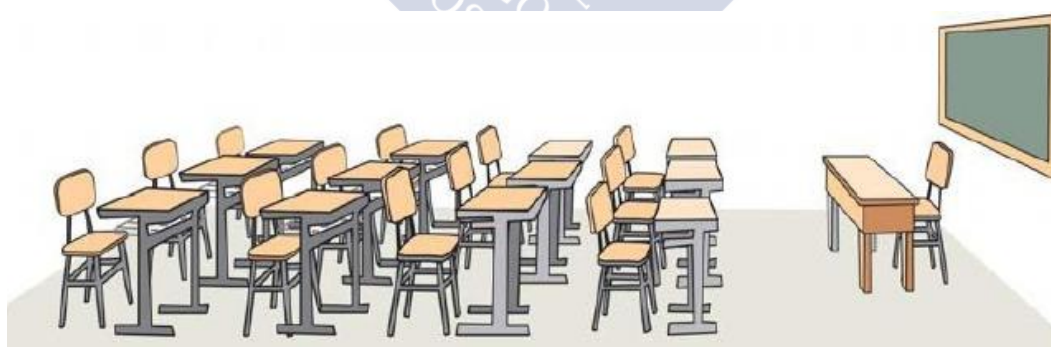


Figura 27 - Carteiras dispostas em fila

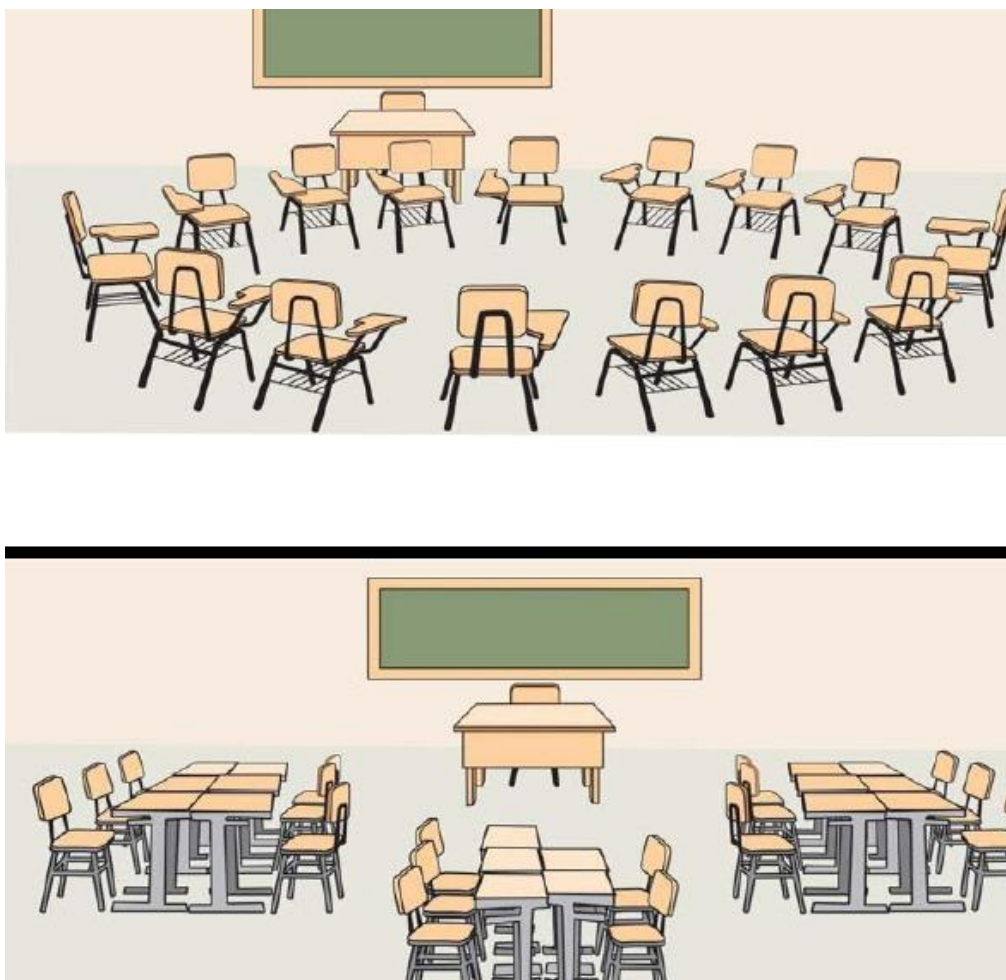


Figura 28 - Mesas agrupadas e disposição em círculo

Através da análise das figuras acima apresentadas, de acordo com a realização de trabalhos individuais ou de grupo, reorganizamos o espaço de sala de aula com o intuito de promovermos a comunicação, a interação entre os pares e a socialização. Pretendemos, sobretudo, promover a existência de um espaço atrativo que contribua para o alcance dos objetivos que queremos atingir nas sessões de poesia que abordamos nos pontos seguintes.

3 IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO – A *POÏESIS* NA EDUCAÇÃO

O diagnóstico efetuado, com base na conversa com a professora e tendo em consideração os conhecimentos obtidos na fase de diagnóstico, permite-nos estar atenta às características, potencialidades, constrangimentos que condicionam o ato educativo. A nossa ação contempla múltiplos aspetos, entre os quais apresentamos alguns, não descurando a existência de outros que eventualmente venham a revelar-se oportunos e pertinentes:

- O reforço dos laços afetivos com todas as crianças do grupo que constituem a nossa amostra e respetiva professora, conducente à criação de um clima de confiança e segurança;
- A sensibilização para o trabalho colaborativo/ cooperativo, a fim de todos os seus membros perceberem o sentido e a importância do saber ouvir, saber falar e o respeito pelo outro;
- A exploração de variadas atividades que contemplem a tradição oral, a produção escrita e as artes;
- O favorecimento da pesquisa e da reflexão crítica, no sentido de uma metacognição progressiva e fundamentada, assim como de uma metainvestigação;
- A oralidade, através da criação de momentos de expressão livre de ideias e sentimentos, bem como de momentos de intervenção espontânea;
- A escrita criativa, promovendo condições para que todas as crianças sintam desejo de produzir pequenos textos por iniciativa própria, ou não;
- A criação de espaços de conversação após cada sessão, no sentido não apenas de explicitar, sistematizar e consolidar conhecimentos, mas também, de promover a desinibição e a participação livre na expressão de sentimentos e partilha de diferentes pontos de vista;
- A experimentação de diferentes disposições físicas da sala de aula, de modo a adequar o espaço ao labor de aprendizagens sedutoras e significativas;
- A integração e envolvimento de todos os alunos que constituem a nossa amostra e, quando possível, de toda a comunidade escolar envolvida nas atividades propostas.

Os aspetos enumerados surgem como um esboço daquilo que perspectivamos como indispensável, integrados no quadro de uma metodologia de investigação-ação, em que procuramos promover a mudança. Neste sentido, ainda não podemos referir com rigor todo o processo a cumprir, na medida em que todos os passos a trilhar na aprendizagem constituem um campo aberto de possibilidades. Desejamos projetar, de forma minimamente sistematizada, o trabalho a desenvolver, com vista à persecução dos objetivos que apresentamos para cada sessão, na certeza que o caminho se faz caminhando e que ambicionamos enriquecer, sobretudo, nós mesma, enquanto investigadora.

Ao longo da nossa intervenção de carácter lúdico, interativo e pedagógico pretendemos criar condições que levem os alunos e a comunidade a estabelecer uma estreita relação com a poesia. Fazemo-lo ciente de que o contacto com a poesia pode promover situações conducentes ao enriquecimento do vocabulário; ao amadurecimento cognitivo, afetivo e social; à socialização; à criatividade; à imaginação e ao emergir do pensamento divergente. Pode também sensibilizar o aluno para o mundo das artes bem como promover o desenvolvimento holístico. Importa que a relação desencadeada entre a criança e a poesia ocorra interruptamente. Na nossa ótica, é no jardim de infância que a poesia pode apresentar-se como uma estratégia para iniciar o aluno para as artes e incentivá-lo a uma implicação motivada no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, definimos alguns objetivos gerais para os professores e para os alunos. No que respeita aos professores apresentamos os seguintes objetivos gerais:

- Compreender a poesia como uma estratégia na formação integral do aluno;
- Quebrar os padrões estandardizados dos documentos ministeriais;
- Sensibilizar os alunos para a importância da poesia;
- Conceber instrumentos de avaliação e intervenção contínua ao longo do processo educativo;
- Criar condições favoráveis para a produção poética.
- No que concerne aos alunos, identificamos os seguintes objetivos gerais:
 - Formar o sentido estético/ arte geral;
 - Desenvolver a criatividade, imaginação e pensamento divergente;
 - Estreitar a relação promovida entre os pares;
 - Desenvolver a autonomia, abertura e crítica face à sociedade circundante.

Face ao exposto, optamos por um desenho que nos torne viável a exploração da poesia abordando as dimensões da leitura e da escrita, com enfoque para a dimensão da oralidade, particularmente nesta fase inicial, em que os processos de leitura e de escrita se encontram em

emergência e numa fase incipiente. Procuramos igualmente não reduzir o papel desempenhado pelo manual escolar como recurso de exploração de conteúdos para a construção de conhecimentos e saberes, uma vez que este desempenha um papel de destaque no seio do grupo de trabalho, quer para os alunos, quer para a professora, quer para os pais. Assim, selecionamos alguns textos com vista a explorarmos nas nossas sessões textos do acervo literário infanto-juvenil disponível (com recurso a rimas infantis, poemas, adivinhas, trava-línguas, lengalengas).

As sessões de poesia que apresentamos no suponto 3.2. consistem em atividades promovidas com os alunos que se distribuem por três fases sequenciais:

- iniciação à poesia;
- produção de poemas;
- visibilidade dos trabalhos realizados pelos alunos.

Através de atividades promovidas em grupo, dois a dois ou individualmente induzimos os alunos a participarem nas múltiplas iniciativas, levadas a cabo. De igual modo, a interdisciplinaridade promove-se através da articulação entre a Língua Portuguesa e as restantes áreas curriculares com recurso a diferentes materiais (ex.: manual escolar, livros infanto-juvenis), em que o domínio da leitura, da escrita e da oralidade é privilegiado, no decorrer das sessões. Procuramos não evidenciar o papel do investigador e levar os alunos a desempenhar um papel ativo, a fim de tornarmos mais significativa e edificante esta intervenção.

As atividades de sensibilização para a vivência da poesia, que pretendemos realizar, encontram-se preferencialmente inseridas no período destinado à área curricular de Língua Portuguesa e de Expressões, como verificamos no horário da turma:

TEMPOS	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
08:00/ 09:00	Estudo do Meio	L. Portuguesa	Expressões	L. Portuguesa	L. Portuguesa
09:00/ 10:00	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	L. Portuguesa	Expressões
10:00/ 10:30	L. Portuguesa	Expressões	L. Portuguesa	Matemática	Matemática
10:30/ 11:00	Pausa Letiva				
11:00/ 12:00	Matemática	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
12:00/ 13:00	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Expressões

Tabela 37 - Horário da turma

Referimos, ainda, que as AEC – Atividade Física e Desportiva, Apoio ao Estudo, Música e Inglês – são desenvolvidas em colaboração, pela professora e pelos professores das AEC, no tempo semanal dedicado a cada atividade. Estas informações não se encontram contempladas no horário da turma mas no seu descritivo. Procuramos, desde o início, registar o que acontece na sala de aula, utilizando uma grelha de observação que se encontra dividida em três setores: A, B e C, permitindo-nos facilitar a interpretação dos dados observados, tendo em conta que distribuímos a amostra por três grupos, a que designamos setores. O tipo A refere-se a um grupo de alunos já previamente sensibilizados para a poesia; o tipo B, a alunos que se encontram parcialmente sensibilizados para este género literário; por fim, o tipo C, reúne os alunos que não manifestam qualquer motivação face à abordagem da poesia.

N.º: _____

//_

Tipos			A		B		C	
Categorias	Domínio	Indicadores	Sim	Não	Observações Adicionais	Sim	Não	Observações Adicionais
Metapoesia	C.	Ouvem atentamente as poesias.						
		Lêem o poema com entusiasmo.						
	A.	Procuram de forma espontânea a poesia.						
	S.	Os alunos interagem no âmbito da atividade poética.						
	C.A.S.	Expressam as escolhas temáticas aos outros.						
Produção	C.	Produzem poesia de forma espontânea.						
		Gerem o tempo com vista a cumprir os objetivos pré-definidos						
	A.	Encontram-se motivados para a produção poética.						
	S.	Trabalham cooperativamente.						
		Promovem um clima de inter-ajuda.						
C.A.S.	Manifestam criatividade e imaginação.							
Visibilidade	C.	Evidenciam progressos ao nível do vocabulário.						
	A.	Adotam uma atitude correta na exteriorização do seu trabalho.						
	S.	Mostram vontade em expor as suas produções poéticas.						
		Partilham as produções poéticas com os pares						
	C.A.S.	Expressam-se de forma clara, correta e audível.						
<p>• Apreciações globais</p> <p>Pontos fortes e pontos fracos, sugestões e recomendações.</p>								

C.- Cognitivo A.- Afetivo S.- Social C.A.S.- Cognitivo, Afetivo e Social

Figura 29 - Grelha de observação direta

A inserção de cada aluno num determinado setor realiza-se num momento anterior à intervenção, e durante a primeira fase – iniciação à poesia, assim como por intermédio do *feedback* emitido pela professora, face à participação dos seus alunos em atividades relacionadas com a poesia, atendendo à regularidade com que aparece no manual escolar, permitindo-nos aferir a motivação dos alunos para o texto poético. Com base nos registos, procedemos a uma reflexão, com vista a avaliarmos a evolução dos alunos, ao longo das três etapas da vivência da poesia, evidenciando pontos fortes, pontos fracos, avançando com sugestões e dando a conhecer as observações diretas, por nós realizadas.

Preocupamo-nos em identificar o estado de aprendizagem dos alunos, os seus pontos de interesse, o seu comportamento e múltiplos fatores relativos ao processo de ensino e aprendizagem. Desde logo nos apercebemos que os alunos não estavam habituados a conversar, a exprimir livremente as suas ideias e sentimentos, a refletir; verificamos, pois, que pouco tempo é reservado para o diálogo e para a promoção da comunicação oral. Assim, constatamos que a criação do diário de aula faz cada vez mais sentido, pois propicia um momento de conversa, um espaço deliberado de confronto de ideias e a reflexão sobre o trabalho a realizar promovido entre os alunos, professora e por nós, no nosso papel de investigadora. Desta forma, optamos pela construção de um diário de aula, realizado de forma individual e/ou em grupo, pelos alunos, de acordo com cada sessão, a que decidimos recorrer no final de cada intervenção, como evidencia a figura 30:

Diário de Aula

Nome: _____ Data: __/__/__

Sessão n.º: _____

Assinala com um X no ☐




		 O que mais gostei foi ...		 O que menos gostei foi ...			
Hoje eu	Li um poema						
	Ouvi um poema						
	Cantei um poema						
	Escrevi um poema						
	Outros						
Para a próxima sessão quero fazer ...		<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>					

Figura 30 - Diário de aula

O diário de aula permite aliar a oralidade à leitura/ escrita originando que esta tríade se torne indissociável, na medida em que o aluno promove a oralidade com os pares e professoras, para posteriormente registar individualmente ou em grupo em suporte de papel. Tendo em conta a faixa etária da nossa amostra, a oralidade foi o meio privilegiado de comunicação para a recolha de informação. Optamos pela criação de respostas fechadas em que as crianças assinalam com um X, uma vez que o processo de leitura e escrita se encontra em emergência e muitos alunos revelam dificuldades a este nível.

Encontramo-nos, aqui, num momento único na construção de aprendizagens significativas por parte do aluno; convidamo-lo a pensar, a refletir e a transmitir as suas ideias/ pensamentos, através da palavra (oral e escrita). Realçamos que o registo no diário de aula se processa após o término de cada sessão poética. Neste sentido, reunimos as condições necessárias para uma intervenção a nível das sessões de poesia, indo ao encontro das necessidades, dos gostos e das características do nosso público-alvo.

3.1 A PRAXIS EDUCATIVA: A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO RECURSO À POESIA

No primeiro encontro as crianças conversam livremente de diferentes temas, propostos por nós, com o intuito de explorarmos e averiguarmos as competências de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão das crianças. Apresentamos recursos e explicamos as atividades e estratégias mais pertinentes e marcantes durante a vivência da poesia. Das atividades dinamizadas assumem particular destaque as poesias recolhidas, selecionadas ou produzidas preferencialmente por via oral, pelos alunos, por nós ou pela professora. Neste sentido, ao longo deste percurso investigativo fomos recolhendo um conjunto de informações que se revelaram pertinentes, imprescindíveis, diríamos, para uma avaliação abrangente de todo o processo, procurando:

- Apresentar os objetivos, as atividades, os recursos, as estratégias, a reflexão dos resultados do trabalho empírico;
- Refletir sobre o recurso à poesia em contexto de sala de aula;
- Avaliar todo o processo.

3.1.1 Quadro sinótico das sessões de poesia

Para uma visualização sinótica abrangente das datas das sessões, do título, das atividades e estratégias, bem como da respetiva realização da atividade: individual (I), em grupo (G) ou ambas (I/ G), elaboramos a seguinte tabela (Tabela 38).

Datas		Título	Atividades/ estratégias	Realização	
Fase	Datas			I	G
Iniciação à poesia	27/11/2011	Sessão n.º 1: Jogos de palavras e definições	- Jogos de palavras e definições; - Desmistificação do conceito; - Promoção da oralidade; - Produção de frases pelos alunos.	X	X
	10/11/2011	Sessão n.º 2: O poema e a música	- Audição de poemas; - Interpretação e verbalização de poemas; - Interpretação gestual.		X
	06/12/2011	Sessão n.º 3: Poesia gráfico-visual	- Exploração gráfica e visual; - Interpretação oral das produções poéticas.		X

	16/01/2012	Sessão n.º 4: Leitura de poemas - <i>O palhaço</i>	- Leitura de poemas em voz alta.	X	X
Produção	14/02/2012	Sessão n.º 5: Escrita de poemas: um poema chamado Amor	- Escrita de poemas.	X	
	29/02/2012	Sessão n.º 6: “AEIOU”	- Exploração do poema; - Realização de atividades de interpretação.		X
	01/03/2012	Sessão n.º 7: O flanelógrafo e a música	- Audição de poemas; - Dramatização; - Recriação de poemas: <i>Os Bichos na Palma da Mão</i> .		X
	13/03/2012	Sessão n.º 8: Palavra puxa palavra	- Área vocabular da palavra sol; - Escrita de frases.	X	
	21/03/2012	Sessão n.º 9: <i>O Pequeno Trevo</i>	- Audição de uma história; - Jogos didáticos; - Dramatização; - Música.		X
	28/03/2012	Sessão n.º 10: “A minha identidade”	- Continuação de um poema com a atribuição de características pessoais; - Escrita; - Leitura em voz alta.	X	X
	11/04/2012	Sessão n.º 11: Caligramas	- Poesia gráfico-visual; - Escrita de poemas.	X	
	27/04/2012	Sessão n.º 12: O Trigram da poesia	- Jogos poéticos; - Exploração de lengalengas, adivinhas, trava-línguas; - Promoção do trabalho de grupo; - Apresentação do trabalho à turma.		X

	08/05/2012	Sessão n.º 13: Digitinta	- Leitura recreativa de imagens.	X	
	17/05/2012	Sessão n.º 14: Jogos cromáticos	- Seleção de três cores para a produção de frases; - Escrita; - Leitura em voz alta.	X	
	22/05/2012	Sessão n.º 15: Os estados do nome	- Recriação do estado de espírito por intermédio do nome; - Escrita.	X	
	30/05/2012	Sessão n.º 16: Frases a partir de colagens	- Produção de frases poéticas a partir da substituição de algumas palavras por imagens e letras recortadas de catálogos, revistas e jornais; - Recorte e colagem.		X
Visibilidade	05/06/2012	Sessão n.º 17: Balões ao vento	- Escrita de poemas; - Os balões são soltos ao vento pelos alunos.	X	X
	08/06/2012	Sessão n.º 18: Tertúlia de poesia	- Abordagem do tema poesia aos pais; - Oralidade.	Família	
	14/06/2012	Sessão n.º 19: O Segredo da Floresta	- Trabalho de escola; - Recriação de poemas; - Os alunos cantam poemas; - Leitura de poemas; - Dramatizações.	Escola	
	2011/2012	Sessão n.º 20: Baú da poesia	- Os alunos colocam poemas escritos realizados em casa ou na escola no baú da poesia; - Este recurso encontra-se disponível para partilha de poemas.	X	X
		Sessão n.º 21: Divulgação de poemas	- Os trabalhos produzidos são afixados em placares de área comum a todos os alunos.	Família	
		Sessão n.º 22: Jornal da escola	- Divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos a espaços intra e extra escola.	X	X

Tabela 38 - Quadro sinótico das sessões de poesia ao longo do ano 2011/2012

Como podemos observar através da leitura do quadro, acima apresentado, as sessões realizadas distribuem-se por três fases: iniciação à poesia, produção de poemas e visibilidade dos trabalhos realizados pelos alunos. Em cada atividade integrada numa das fases, são exploradas várias possibilidades de abordagem à poesia, com recurso a diversificadas estratégias e formas de dinamização. Procuramos, desde início, mobilizar diferentes agentes educativos (professores, alunos, pais, comunidade educativa), diversificar os espaços de realização da atividade, promover o carácter interdisciplinar das sessões e divulgar os resultados deste processo, divertido, lúdico e pedagógico. Seleccionamos poemas adequados à faixa etária das crianças, recorremos ao manual escolar adotado pela turma – *Alfa* – (Lima, *et al.*, 2011) na abordagem à exploração da poesia, utilizamos lengalengas, adivinhas, trava-línguas e poesias orais com vista a promovermos a exercitação da respiração, da dicção e da vocalização.

3.2 APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DAS SESSÕES DE POESIA

Na fase inicial – iniciação à poesia – procuramos convidar a criança a contactar com produções poéticas recorrendo à audição de poemas, à leitura de poemas, ao contacto com a poesia gráfico-visual; em seguida, na fase de produção de poemas convidamos as crianças a produzirem poemas: trava-línguas, lengalengas, adivinhas e, por fim, as crianças são convidadas a envolverem-se em momentos de partilha das suas produções, divulgando e apresentando os resultados à comunidade escolar através, por exemplo, da elaboração do jornal escolar, de uma tertúlia da poesia, com o intuito de darmos visibilidade ao trabalho desenvolvido pelas crianças ao longo do ano letivo e, assim, criarmos uma teia poética evidenciando as potencialidades asseguradas através da exploração da poesia no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, de forma objetiva, clara e sucinta e contemplando os objetivos gerais traçados para os professores e para os alunos no capítulo 3, apresentamos cada uma das sessões poéticas com:

- o registo de atividades;
- a caracterização de comportamentos e de atitudes;
- a identificação de objetivos específicos;
- a promoção da interdisciplinaridade;
- a identificação de recursos humanos e materiais;
- a referência a estratégias de intervenção;
- a tentativa de apresentação de pontos fortes e pontos fracos das sessões de poesia;
- o fornecimento de sugestões para as próximas sessões.

3.2.1 Iniciação

Na fase de iniciação à poesia os alunos contactam, exploram e lêem poemas. Esta fase ocorre ao longo de quatro sessões de sensibilização dos alunos para a poesia.

Sessão n.º 1: Jogos de palavras e definições

Objetivo específico:

- Respeitar as diferentes opiniões manifestadas face a um tema.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

A sessão n.º 1 decorre durante 2 horas no turno da manhã no recreio e em contexto de sala de aula.

Convidamos os alunos a deslocarem-se para o recreio da escola, com o intuito de promovermos a leitura em voz alta de poemas, selecionados por nós e trazidos pelos alunos a pedido da professora, utilizando a voz e o corpo, de forma expressiva. Tivemos em conta as palavras de Jean (2000, p. 159) quando, a propósito da leitura de poesia, refere: “Pedagogicamente, no sentido lato do termo, a leitura em voz alta de um poema exige, para ser apreendido concretamente e por todo o corpo, que a voz humana o habitue. E que ele se torne “manducação da palavra””.

De regresso à sala de aula, promovemos um momento de conversação sobre o que havia acontecido no recreio. De seguida, para que os alunos se aproximassem progressivamente de atividades de metapoesia e pudessem refletir sobre as potencialidades expressivas e comunicativas do texto poético, propusemos um novo desafio: fazer poesia. Desta forma, organizamos a turma em dois grupos em que, baseada numa atividade indutora de Mésseder (1999) – “Quem pergunta quer saber”, cada um dos elementos de um grupo elaboraria uma pergunta iniciada em “O que é...” e um dos elementos do outro grupo daria a resposta iniciada em “É...”, oralmente, convidando todos os alunos a participarem na nossa proposta de atividade.

Depois da existência de perguntas, do levantamento de dúvidas e de reflexão, registamos numa folha de papel as respostas dadas por cada um dos alunos. Pedimos aos alunos que formulem oralmente as perguntas e respostas, de forma cuidada, com boa dicção e expressividade. Algumas frases apresentam um cariz poético, levando-nos a explorá-las e interpretá-las atribuindo-lhes sentidos nelas implícitas, de forma dialogada e interativa.

O resultado foi o seguinte:

Pergunta	Resposta
O que é um autocarro?	É um brinquedo que anda.
O que é a imaginação?	É quando fechamos os olhos e conseguimos ver coisas.
O que é o amor?	É vida.

O que é brincar?	É estudar com os livros.
O que é o Benfica?	É onde o meu irmão joga.
O que é um amigo?	É aquele que brinca comigo.
O que é o mar?	É a água e a praia.

Tabela 39 - Exercícios de poesia: “Quem pergunta quer saber”

Mais do que sensibilizar os alunos para a poesia, com esta iniciativa procuramos sobretudo a tomada de consciência de que é possível produzir frases a partir de simples atividades lúdicas.

Desenvolvida esta atividade indutora à produção do texto poético, os alunos encontram-se agora disponíveis para fazer um pequeno exercício de metapoesia. Neste sentido, solicitamos a cada aluno que, depois de pensar brevemente, nos diga oralmente, o que é para si a poesia, completando a frase: “Para mim, a poesia é...”.

Deste trabalho resultam frases/ expressões breves mas surpreendentes, de que evidenciamos as seguintes:

Para mim, a poesia é cantar (André Narquel).
	... ser médica (Beatriz Alves).
	... andar de trotinete (Bruna Borges).
	... aprender a ler e a escrever (Bruno Raposo).
	... é brincar (Cátia Carvalho).
	... fazer desenhos (Gonçalo Varela).
	... é cantar (Inácia Fernandes).
	... dar beijinhos ao mano (Marta Sardinha).
	... jogar à bola (Simão Valério).

Tabela 40 - Exercícios de metapoesia

Alguns alunos – Eliane Barros, Gonçalo Jacob e José Azevedo – não aderem à atividade proposta. Limitam-se a dizer: “não sei” e demonstram não estar interessados em participar na atividade. Aproveitamos a oportunidade para explicar mais uma vez as nossas pretensões e de forma lúdica e pedagógica promover um diálogo com a turma, em especial com estes três alunos.

Em seguida, para terminar esta intervenção, uma vez que a professora regista por escrito cada frase, procedemos à leitura em voz alta dos resultados obtidos, dando a cada aluno a oportunidade de identificar o seu trabalho. Exploramos, em grupo, as frases que surgem desta atividade, assim como as respostas dadas, criando-se um momento de partilha de experiências, de vivências, de aprendizagem.

Reflexão:

A dinamização desta atividade de caráter lúdico, interativo e pedagógico despoleta um enorme entusiasmo por parte das crianças, bem como promove um clima saudável na sala de aula. Os alunos têm a oportunidade de se exprimirem livremente e o respeito por opiniões inovadoras e diferentes efetiva-se, por intermédio do domínio da oralidade, principal veículo de comunicação e concretização do trabalho. Por sua vez, a criatividade emerge com êxito e o ‘jogo de palavras’ desencadeado surte resultados encantadores como já referenciado anteriormente.

O registo do diário de aula, realizado oralmente em grupo, escrito pela investigadora, corrobora a nossa observação como podemos constatar:

Diário de Aula

Re: 2º H (Grupo) Data: 4/11/2019

Sessão: 1

Assinala com um X no ☐

e eu...	Ler um poema	😊	O que mais gostei foi ...	Ouvir um poema	
	Ouvir um poema			Cantar um poema	
	Cantar um poema	😊	O que menos gostei foi ...	Ler o poema	
	Escrever um poema			Escrever o poema	
	Outros	😊	Gostei mais ou menos ...	Trabalhar em grupo	X
				Trabalhar sozinho	
				Fazer digitina	
				Trabalhar com o computador	
				Outros (seu nome e o espaço adequado)	X

Uma sessão fazer ...

Os alunos referiram que querem ouvir a leitura de poemas sobre animais.

O aluno André Narquel no final da sessão disse: "Gostei de tudo".

Figura 31 - Registo do diário de aula da sessão n.º 1 realizado em grupo

As expressões/ ideias emitidas pelas crianças revelam a riqueza e a diversidade das atividades implementadas na primeira sessão. Na generalidade, os alunos manifestam satisfação pelas atividades propostas, inclusive transmitem oralmente o facto de saírem do espaço de sala de aula para um ambiente exterior. Referem, ainda, que na próxima sessão gostariam de ouvir poemas sobre animais. Esta observação vai ao encontro das temáticas de preferências das crianças explorada no subcapítulo 2.1., em que os animais se impõem como um dos temas de eleição.

A resposta “gostei de tudo” é recorrente. Um dos alunos – André Narquel dá uma resposta curiosa: “adorei, adorei, adorei” enaltecendo a enorme satisfação sentida na participação das atividades de metapoesia. No entanto, à semelhança do que registamos nos encontros anteriores, vários são os alunos que perturbam o bom funcionamento na sala de aula, destacando-se o aluno Gonçalo Jacob, habitualmente perturbador e pouco concentrado na participação das atividades propostas. Referimos que o comportamento das crianças se apresenta um pouco agitado e perturbador, levando-nos a procurar estratégias para aplicar em próximas intervenções com vista a solucionar ou minimizar este problema; por exemplo, através da realização de trabalhos em grupo, da reorganização da disposição das mesas e cadeiras na sala de aula, da formação de grupos heterogéneos.

Sessão n.º 2: O poema e a música

Objetivo específico:

- Despertar a sensibilidade dos alunos para o poético que se manifesta nas palavras.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

A sessão n.º 2 decorre ao longo de 2 horas, no turno da manhã, inserida no tempo dedicado à área de Língua Portuguesa e à área de Expressões, em contexto de sala de aula.

Procuramos, numa fase inicial, ir ao encontro das sugestões dos alunos referidas no diário de aula da sessão anterior, em que observamos as suas preferências pela audição de poemas sobre animais. Neste sentido preocupamo-nos em responder às solicitações dos alunos, recorrendo à exploração de um livro infanto-juvenil que abordasse a temática dos animais. Realizamos várias pesquisas optando pelo recurso ao livro – *Os Bichos na Palma da Mão* da autora Maria Gracinda Coelho de Sousa (2003). Esta escolha recai no facto do livro aliar os poemas à música. Optamos pela leitura dos poemas em voz alta pela professora e por nós, criando condições para a audição por parte dos alunos. Nos poemas são explorados temas relacionados com a natureza, os animais, as cores; visamos promover a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares. De acordo com Pombo (2004), o objeto de estudo é abordado sob múltiplos enfoques e a elaboração de novas metodologias para a resolução de problemas é estimulada, promovendo a cooperação entre as várias áreas do saber – Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Expressão e Educação Musical, preferencialmente.

Neste sentido, os alunos sentam-se no chão em torno do suporte audiovisual com vista a uma participação ativa de todos os intervenientes a nível da exploração oral.



Figura 32 - Preparação para a exploração do livro infanto-juvenil: *Os Bichos na Palma da Mão*

Já sentados no chão, os alunos selecionam de forma ordeira, os poemas que desejam ouvir e que surgem no datashow, acessível a toda a turma, com efeitos visuais e sonoros. Na fase inicial, os alunos ouvem os poemas, exploram as ilustrações, o conteúdo textual e

eventuais aspetos formais que são projetados no datashow, encontrando ritmos, rimas e padrões que facilitam a sua memorização e interiorização para, em seguida, interpretarem alguns dos poemas, cantando-os em grupo. Os alunos exploram uma sequência criativa, coerente e apelativa na abordagem ao texto poético segundo a trilogia: música-poesia-imagem.

No final da sessão os alunos reagem motivados, inferindo: “Regina, a poesia permite-nos cantar os poemas e fazer música” (André Narquel); “A poesia está em todo o lado” (Marta Sardinha); “Cantar os poemas é mais divertido e aprendemos na mesma” (Inês Silva).

Reflexão:

A atividade proposta permite às crianças memorizarem poemas, ouvirem-nos pela voz de um adulto, articularem a Língua Portuguesa com a área da Expressão Musical. O desenvolvimento desta atividade despoleta a curiosidade da criança e desperta o desejo pela leitura e escrita da poesia que se encontra numa fase emergente. O facto das leituras proferidas pelo suporte audiovisual se apresentarem claras, ritmadas e bem silabadas tendo em conta a métrica, repercutem-se na adoção de uma atitude ativa e motivada, assumida pela criança, que demonstra enorme empenho na participação desta sessão poética. Referimos, inclusive, a importância que o livro apresenta, uma vez que nele, os animais surgem como tema significativo para as crianças, razão pela qual escolhemos a leitura e exploração do livro *infanto-juvenil*.

Os objetivos são atingidos com êxito durante a realização deste trabalho que possibilita a aprendizagem de novas palavras e a descoberta do seu significado, como evidencia a questão colocada pela aluna Marta Sardinha: “O que é um monte?”; a possibilidade de escolha dos poemas pelos alunos desencadeou um envolvimento mais consciente e efetivo, bem como a liberdade de expressão que se deve privilegiar no processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho é comprovado pelo diário de aula, realizado pela turma onde está patente a satisfação demonstrada pelos alunos na participação da atividade em que o papel desempenhado pela música e pelo computador é colocado em evidência.

Diário de Aula

se: 1ºH (grupo) Data: 10/11/2011
 Ao n.º: 2

Assinala com um X no ☐

		O que mais gostei foi ...		O que menos gostei foi ...		Gostei mais ou menos ...	
e eu ...	Li um poema						
	Ouvi um poema						
	Cantei um poema						
	Escrevi um poema						
	Outros						

☒ Ouvi um poema
☒ Cantar um poema
☒ Ler o poema
☒ Escrever o poema
☒ Trabalhar em grupo
☒ Trabalhar sozinho
☒ Fazer digitina
☒ Trabalhar com o computador
☐ Outros

última sessão
 fazer ...
"Gostamos muito desta sessão" (Marta Sardinha)
"Temos que cantar e utilizar o computador mais vezes na sala de aula. Pode ser na próxima aula?" (Marta Oliveira)

Figura 33 - Registo do diário de aula da sessão n.º 2, realizado pela turma

Neste sentido contemplamos as preferências manifestadas pelos alunos no sentido de respondermos aos seus apelos, recorrendo à utilização destas estratégias para a próxima intervenção.

Sessão n.º 3: Poesia gráfico-visual

Objetivo específico:

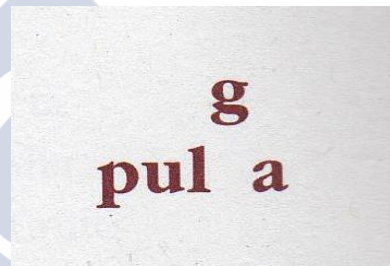
- Contactar com diferentes produções poéticas.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

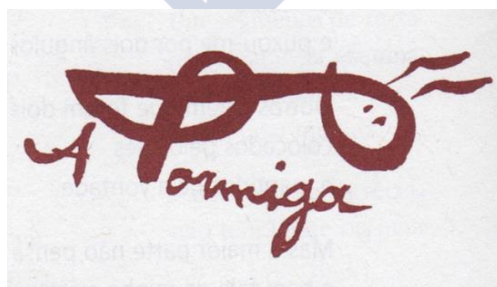
Na sessão de poesia n.º 3, os alunos contactam com diferentes produções poéticas relacionadas com a expressão escrita – gráfica e com a expressão visual – imagem. Promovemos ao longo de 1 hora, sensivelmente, uma conversação com os alunos acerca das diferentes produções poéticas projetadas no datashow para todo o grupo; nela destacamos os caligramas, ou seja, os poemas visuais e o texto-objeto que consiste na associação do texto a um objeto e o redemoinho poético, que apresentamos:



Manuel Batista



Alexandre O'Neill



Maria Alberta Menéres

Figura 34 - Caligramas (Leão & Filipe, 2002, p. 14)

Pensamos que a surpresa se assume como a característica fundamental desta intervenção, visto que a grande parte das crianças nunca tinha contactado com uma apresentação gráfico-visual deste género. Nos slogans publicitários, nos outdoors e noutros suportes sociais é comum encontrar estas apresentações gráfico-visuais como damos conta no subcapítulo 2.3.2.

Após cruzarmos diferentes pontos de vista face à análise dos trabalhos apresentados pelos produtores de poesia, propomos aos alunos pesquisar em casa, com a ajuda dos pais, produções poéticas em que se alia a palavra à imagem. Os alunos colaboram e respondem positivamente ao nosso apelo, revelando maturidade e assumindo a responsabilidade de realizarem esse trabalho pós escola, com o apoio de elementos exteriores a esta. Concluído este trabalho, em que o domínio da oralidade se encontra sobejamente privilegiado, passado dois dias, os alunos partilham o trabalho realizado com os pais recorrendo ao recorte de registos gráfico-visuais em jornais, em revistas e recolhendo na internet algumas poesias gráfico-visuais. Apresentamos alguns recortes trazidos de casa pelos alunos para a sala de aula:

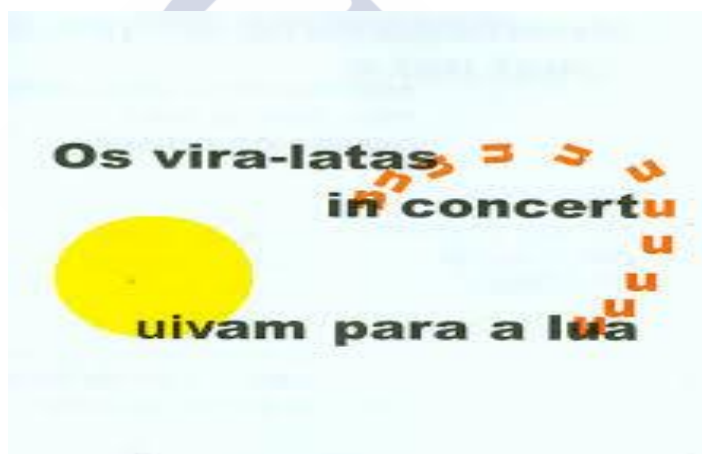


Figura 37 - Poesia gráfico-visual



Figura 38 - Poesia gráfico-visual

Propomos aos alunos guardar as poesias recolhidas no ‘Baú da poesia’, que se encontra visível no espaço de sala de aula e que integra as rotinas da dinâmica da sala, nomeadamente

aquando da nossa intervenção. No final das sessões, que corresponde ao término do ano letivo, exploramos o conteúdo do ‘Baú da poesia’. Neste sentido, as produções poéticas realizadas por alunos, pais e professores, os recortes de poemas recolhidos, bem como a panóplia de material relacionado com a poesia integra este recurso pedagógico que se apresenta como um objeto palpável, permanente e dinâmico que nos acompanha ao longo do ano letivo. Cada um dos alunos, de forma alternada, fica responsável semanalmente de (re)organizar as recolhas de poemas e de garantir o bom estado deste recurso didático:



Figura 39 - O “Baú da poesia”

Reflexão:

O contacto dos alunos com as poesias gráfico-visuais desencadeia múltiplas reações, promovendo a criação de um ambiente rico, apelativo e construtivo. Grande parte das crianças pensam que na escola não é possível produzir “uma coisa tão bonita e diferente” (Marta Sardinha), pois, normalmente só são abordadas “matérias chatas em que só utilizamos o livro” (Eliane Barros). Neste sentido, o contacto das crianças com estas produções, permite romper com esta ideia estática do ensino, bem como sensibilizar a criança para o simbolismo da palavra, para a beleza da imagem e para a organização das palavras no espaço e relação promovida entre elas. Esta atividade permite aliar a palavra à imagem e a partir da imagem sugerir diferentes temas de abordagem, bem como aproximar a criança dos processos de leitura e de escrita que se encontram em emergência, sensibilizando-a para as diferentes possibilidades de exploração da língua através da poesia.

Desta forma, esta sessão sensibiliza as crianças para a criatividade da expressão, especialmente no que respeita às possibilidades de utilização da palavra e da imagem numa folha de papel, apelando para a emergência de um espírito criativo e inovador na abordagem aos domínios da Língua Portuguesa. Podemos observar esta evidência no resumo desta sessão de trabalho, por nós registada, no diário de aula.

Diário de Aula

Nº: 1.ª H (grupo) Data: 04/12/2011
 Ao n.º: 3

Assinala com um X no ☐

e eu...	Li um poema	😊 O que mais gostei foi ...	Ouvir um poema	
	Ouvir um poema		Cantar um poema	
	Cantei um poema	😊 O que menos gostei foi ...	Ler o poema	
	Escrevi um poema		Escrever o poema	
	Outros	😊 Gostei mais ou menos ...	Trabalhar em grupo	
			Trabalhar sozinho	
			Fazer digtinta	
			Trabalhar com o computador	
			Outros	

Uma sessão fazer...

"Queremos ouvir pela vez da professora poemas escritos por ela" (João Silva)

"Adoramos esta atividade e queremos mais!" (grande grupo)

Figura 40 - Registo do diário de aula da sessão n.º 3, realizado em grupo

O registo evidencia claramente a satisfação que as crianças manifestam na participação das atividades. As crianças gostam de conversar, de explorar oralmente as produções poéticas e, embora ainda não existam muitas regras de comportamento na sala de aula, já observamos um comportamento mais calmo e sossegado. Para a próxima sessão os alunos manifestam interesse em ouvir um poema dito por nós, e convidam-nos a escrever um poema para o apresentar à turma. Respondemos positivamente a este apelo procurando ir ao encontro das solicitações dos alunos para a próxima sessão de poesia.

Sessão n.º 4: Leitura de poemas – O Palhaço

Objetivo específico:

- Estimular a acuidade auditiva.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

A sessão n.º 4 decorre ao longo de 2 horas, no turno da manhã, prolongando-se até ao Carnaval, através da continuidade das sessões do trabalho por nós iniciado com a colaboração da professora. Numa primeira fase, propomos que o poema, por nós escrito, seja lido por nós de forma alternada. O poema apresentado – *O Palhaço* em datashow, é o seguinte:

Eu sou um palhaço,
 um palhaço muito divertido.
 Eu sou um palhaço,
 Um palhaço muito amigo.

Mas em dia de Carnaval,
 como ninguém leva a mal,

os disparates e as loucuras
invadem o pessoal.

Pessoal, pessoal
pessoal meu amigo,
vamos lá cantar
esta canção, aqui, comigo:

É Carnaval! É Carnaval!
Estou fantasiado e não há igual.
O João é o polícia,
a Sónia a enfermeira,
o Petiz é o bombeiro
neste dia de brincadeiras.

Ora, aqui, terminamos
esta vénia ao Carnaval
pois, para o ano há mais
fanfarra, alegria e festival...

Ana Regina Pires

Os alunos escutam atentamente o poema, pela voz da professora e por nós como investigadora, promovendo a alternância de vozes, ritmos e pausas. Em seguida, exploramos o conteúdo do poema, procedemos à contagem de versos e estrofes, a nível da oralidade, procurando sensibilizar os alunos para a existência da rima, do verso e da estrofe. Alguns alunos manifestam espontaneamente a sua posição crítica e levantam questões, emitindo oralmente: “Professora, o verso é cada linha, não é?” (Inês Silva) ou mesmo “Regina, o meu pai disse-me que um conjunto de versos com quatro linhas é uma quadra. É verdade?” (André Narquel). Os alunos interessam-se pela poesia, partilhando alguns conhecimentos prévios, trazidos de contextos exteriores ao espaço da sala de aula.

De seguida, após os alunos explorarem o seu conteúdo e memorizarem algumas partes do poema, inclusive a parte em que o poema solicita aos alunos que cantem:

É Carnaval! É Carnaval!
Estou fantasiado e não há igual.
O João é o polícia,
a Sónia a enfermeira,
o Petiz é o bombeiro
neste dia de brincadeiras.

Os alunos cantam e divertem-se criando um clima saudável e animado. A partir do momento em que sentimos a alegria manifestada e visível no rosto dos alunos, sugerimos à professora e à turma que, para a comemoração do Carnaval, vestissem alguns fatos alusivos ao conteúdo do poema. Igualmente, apelamos para que o poema seja memorizado e cantado

nas salas de aula, depois de o treinarem nas aulas numa fase subsequente a esta intervenção. A professora tal como os alunos manifestam interesse em colaborar na nossa proposta e sugerem, em seguida, a construção de um palhaço, visto ser o título do poema, com vista a exporem-no no espaço da sala de aula, dando visibilidade à temática explorada.

No que respeita à construção do palhaço, a sua realização ocorre no período de horário relacionado com a área de Expressões, nomeadamente com a área de Expressão e Educação Plástica. No final deste processo, que coincide com o dia de comemoração do Carnaval na escola, encontram-se reunidas as condições para uma vivência efetiva desta comemoração festiva – o palhaço encontra-se visível na parede da sala de aula, os alunos desfilam em massa nas ruas com fatos alusivos ao conteúdo do poema levando-nos a sentir que os objetivos estão a ser atingidos com êxito.



Figura 41 - O palhaço realizado pelo 1.º H



Figura 42 - Desfile de Carnaval

Os alunos aderem, pois, entusiasmadamente, a esta iniciativa em que a interdisciplinaridade sustenta a aprendizagem. Após a audição do poema, os alunos exploram o tema para posteriormente desempenharem um papel ativo ao cantarem o poema, registrando a atividade num artefacto: a construção de um palhaço. Nesta atividade, que se prolonga ao longo de um mês sensivelmente, cumprem-se as três fases de vivência da poesia e expressão linguística: iniciação à poesia (metapoesia: audição, leitura e exploração dos poemas), produção (produção de um palhaço) e visibilidade (exposição do palhaço na sala de aula e desfile carnavalesco). A apresentação da construção do palhaço como produção poética, na nossa ótica, relaciona-se estritamente com a poesia, uma vez que advém da exploração do poema e surge como possibilidade/ estratégia de abordagem a este. Na construção do palhaço, os alunos ouvem músicas alusivas ao Carnaval, exploram os dias temáticos e recortando, rasgando e colando pedaços de papel coloridos preenchem os espaços em branco obtendo um palhaço colorido. Desta forma, promovemos a existência de um ambiente propício para o partilhar de experiências, o sentir de emoções e o levar os alunos a participarem em novas formas de vivenciar e explorar a poesia, por intermédio de um cruzamento interdisciplinar dos conteúdos de Língua Portuguesa, Expressões, Matemática e Estudo do Meio.

Reflexão:

Confirmamos, então, que a atividade prolonga-se ao longo de um mês, sensivelmente, através da exploração das diferentes áreas – Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, permitindo o cumprimento das três fases de vivência da poesia e promovendo a interdisciplinaridade.

Os alunos nesta atividade adotam um comportamento mais calmo e apresentam-se mais motivados. Como refere a aluna Marta Sardinha: “Eu sinto-me uma palhaça neste dia de Carnaval”.

Esta sessão supera as nossas expetativas, sendo na nossa ótica, considerada bem sucedida, pois permite-nos aliar diferentes estratégias, explorar conteúdos, articular as três fases de vivência da poesia e granjear elevados níveis de participação dos alunos difundindo-se a pais/ encarregados de educação, professores e comunidade educativa.

O objetivo específico atinge-se com êxito, os resultados superam as nossas expetativas, a compreensão do conceito de rima, de verso e de estrofe é compreendida pelos alunos que de forma intuitiva já identificam de imediato as características do texto poético. Os diários de aula realizados individualmente pelos alunos, corroboram as ideias expostas:

Diário de Aula

ne: André Narquel Data: 16/01/2019
 Ao n.º: 4

Assinala com um X no ☐

je eu...	Li um poema		😊 O que mais gostei foi ...	Ouvir um poema		☹️ O que menos gostei foi ...	Gostei mais ou menos ...	
	Ouvi um poema	X		Cantar um poema	X			
	Cantei um poema	X	Ler o poema					
	Escrevi um poema		Escrever o poema					
	Outros		Trabalhar em grupo					
				Trabalhar sozinho				
				Fazer digitinta				
				Trabalhar com o computador				
				Outros				

Próxima sessão
fazer ...

fazer um palhaço e escrever poesia

Figura 43 - Diário de aula realizado pelo aluno André Narquel

Diário de Aula

ne: Eliane Data: 16/01/2019
 Ao n.º: 4

Assinala com um X no ☐

je eu...	Li um poema		😊 O que mais gostei foi ...	Ouvir um poema		☹️ O que menos gostei foi ...	Gostei mais ou menos ...	
	Ouvi um poema			Cantar um poema	X			
	Cantei um poema	X	Ler o poema					
	Escrevi um poema		Escrever o poema					
	Outros		Trabalhar em grupo					
				Trabalhar sozinho				
				Fazer digitinta				
				Trabalhar com o computador				
				Outros				

Próxima sessão
fazer ...

brincar

Figura 44 - Diário de aula realizado pela aluna Eliane Barros

Os diários de aula evidenciam as diferenças de opinião manifestadas pelos alunos André Narquel e Eliane Barros sobre a participação na sessão de poesia. Por um lado, o aluno André Narquel demonstra uma enorme satisfação em participar nas atividades e sugere a produção de um palhaço, atividade essa que foi realizada em seguida como continuidade a esta sessão de trabalho. Por outro lado, a aluna Eliane Barros não demonstra motivação total pela atividade, sugerindo que para a próxima sessão, brinquemos. Pensamos que este registo ocorre em virtude da desmotivação da aluna pelo processo de ensino e aprendizagem e, embora na nossa opinião, a atividade dinamizada seja de caráter lúdico, interativo e pedagógico, não conseguimos contemplar gostos, preferências e desejos da mesma, pela preocupação da aluna se prender com a brincadeira e espaço de diversão sem contemplar o cariz educativo.

Na leitura das respostas dadas ao *item*: “Hoje eu...”, verificamos que o aluno André Narquel descreve com mais rigor a atividade, contrariamente à aluna Eliane Barros que revela menos preocupação na descrição da atividade, dando uma resposta incompleta, superficial, talvez devido às dificuldades reveladas a nível da expressão escrita. Neste sentido embora a sistematização da atividade num momento prévio à realização do diário de aula alguns alunos – Neide e Gonçalo Jacob, por exemplo – ainda revelam falta de atenção e desinteresse pelas atividades propostas. Face ao exposto, procuramos averiguar de forma mais individualizada os pontos de interesse dos alunos mais tímidos e menos participativos, respondendo às suas solicitações e, neste sentido, explorar as suas áreas fortes, contemplar os seus gostos e tornar as sessões de poesia num espaço atrativo e apelativo para todos os intervenientes.

3.2.1.1 Quadro sinótico da caracterização da turma

Concluída a intervenção respeitante à primeira fase de vivência da poesia – iniciação à poesia, procedemos à elaboração de um quadro sinótico, com base na caracterização da turma (Tabela 41) disponibilizado pela professora através do PCT, que serve de base para o preenchimento da grelha de observação direta. A grelha de observação é preenchida no final de cada fase: iniciação à poesia, produção e visibilidade, em que procuramos interpretar os resultados obtidos nas intervenções realizadas. Para isso, torna-se necessário distribuir os alunos por três tipos: A, B e C, como já referimos num momento anterior, uma vez que a criação destes tipos facilita a interpretação dos dados recolhidos e respetiva análise. Relembramos que o tipo A diz respeito a alunos que se encontram previamente sensibilizados para a poesia; o tipo B contempla alunos que se encontram parcialmente sensibilizados para a poesia; por último, no tipo C inserem-se os alunos que não manifestam qualquer motivação face à abordagem da poesia.

Face ao exposto, apresentamos o seguinte quadro em que distribuímos os alunos pelos três tipos: A, B e C.

Nome	Tipo		
	A	B	C
André Narquel	▪		
Beatriz Alves		▪	
Bruna Borges	▪		
Bruno Raposo			▪
Cátia Carvalho		▪	
Daniel Pinto			▪
Daniela Lourenço		▪	
Diogo Garcia			
Eliane Barros			▪
Gonçalo Jacob			▪
Gonçalo Varela		▪	
Inácia Fernandes			▪
Inês Silva	▪		
Ivan Vieira		▪	
José Azevedo			▪

Lara Santos		▪	
Mariana Costa	▪		
Marta Sardinha		▪	
Martim Oliveira		▪	
Neide Silva			▪
Simão Valério		▪	
Tiago Jesus		▪	

Tabela 41 - Distribuição dos alunos por tipos: A, B e C

Com base na leitura do quadro confirmamos que grande parte dos alunos se insere no tipo B e no tipo C. Porém, visualizamos que quatro alunos se integram no tipo A, clarificando a sua sensibilidade para a poesia. Os alunos André Narquel e Inês Silva destacam-se nitidamente do grupo no que respeita à construção de aprendizagens, ao comportamento e às diferentes competências desenvolvidas ao longo deste período de observação. Procuramos, assim, interpretar os resultados obtidos e encontrar estratégias que promovam a sensibilização para a poesia dos alunos que se inserem no tipo B e sobretudo no tipo C, com vista a levá-los a adotar uma atitude mais ativa e empenhada para a vivência da poesia.

3.2.1.2 Apresentação e análise dos resultados da G1 – Iniciação à poesia

N.º: 1

Grelha de Observação Direta (G1)

18/01/2012

Tipos			A		B		C				
Categorias	Domínio	Indicadores	Sim	Não	Observações Adicionais	Sim	Não	Observações Adicionais	Sim	Não	Observações Adicionais
Iniciação à poesia	C.	Ouvem atentamente as poesias.	X		Realizam escuta ativa e demonstram enorme entusiasmo pelos poemas.	X		Atitude positiva na audição de poemas mas na expressão não revelam entusiasmo.	X		Dificuldades na atenção/ concentração e desmotivação face ao tema.
		Falam do poema com entusiasmo.	X			X			X		
	A.	Procuram de forma espontânea a poesia.	X			X		Espontaneamente, não demonstram muito interesse pela poesia.	X		Espontaneamente, não demonstram interesse pela poesia.
	S.	Os alunos interagem no âmbito da atividade poética.	X			X			X		
	C.A.S.	Expressam as escolhas temáticas aos outros.	X		Atitude ativa.	X		Atitude passiva.	X		Atitude passiva.
Produção	C.	Produzem poesia de forma espontânea.									
		Gerem o tempo com vista a cumprir os objetivos pré-definidos									
	A.	Encontram-se motivados para a produção poética.									
	S.	Trabalham cooperativamente.									
		Promovem um clima de interajuda.									
C.A.S.	Manifestam criatividade e imaginação.										
Visibilidade	C.	Evidenciam progressos ao nível do vocabulário.									
	A.	Adotam uma atitude correta na exteriorização do seu trabalho.									
	S.	Mostram vontade em expor as suas produções poéticas.									
		Partilham as produções poéticas com os pares									
C.A.S.	Expressam-se de forma clara, correta e audível.										
* Apreciações globais											
Pontos fortes e pontos fracos, sugestões e recomendações.											
Pontos fortes: possibilidades de abordagem da poesia, trabalho de grupo (espírito de equipa);											
Pontos fracos: desmotivação de alguns alunos pela poesia, dificuldades de concentração/atenção.											
Sugestões e recomendações: monitorizar as atividades, encontrar estratégias mais viáveis de motivação (por exemplo: reorganizar a disposição das mesas e cadeiras do espaço de sala de aula).											
C.- Cognitivo A.- Afetivo S.- Social C.A.S.- Cognitivo, Afetivo e Social											

Figura 45 - Grelha de observação direta n.º 1

Baseada na leitura da G1, direcionada para a vivência da poesia a nível da primeira fase – iniciação à poesia –, a obtenção de resultados mais positivos ou menos positivos depende do tipo pré-definido para cada uma das crianças. Neste sentido, o tipo A, no que concerne aos indicadores que definimos para a fase de iniciação à poesia, apresenta resultados positivos no que se refere aos diferentes domínios: cognitivo, afetivo e social. Os alunos que se inserem neste tipo, demonstram enorme motivação pelas atividades poéticas e adotam um comportamento adequado na participação efetiva das atividades propostas, contribuindo para uma vivência efetiva da poesia. Por sua vez, os alunos que se inserem no tipo B, embora adotem uma atitude ativa no que respeita à receção – audição do poema – e ao envolvimento nas atividades propostas, quando chega ao momento de se exprimirem e de falarem com entusiasmo da poesia, não demonstram uma satisfação nítida recorrendo à utilização de uma linguagem monótona, restrita e limitada. Igualmente, nos alunos do tipo B a poesia não é procurada de forma espontânea, levando-nos a subentender que estes alunos participam de forma ativa somente após o impulso/ estímulo dado pelos adultos, pois, de forma espontânea, demonstram passividade e indiferença pelas atividades. No que respeita ao tipo C, estes alunos apenas interagem no âmbito da atividade poética, não demonstrando qualquer empenho, motivação e interesse face à poesia e temas explorados. O comportamento manifestado pela maioria dos alunos do tipo C condiciona o bom funcionamento do processo de ensino e aprendizagem, comprometendo claramente a participação efetiva por parte destes alunos, bem como a de alguns pares inseridos noutra tipo.

O recurso às diferentes possibilidades de abordagem à poesia, bem como ao trabalho de grupo apresentam-se como pontos fortes. A diversidade de atividades apresentadas capta a atenção dos alunos, despertando neles o interesse pela novidade, uma vez que a quebra de rotinas da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, permite à criança participar de forma ativa e envolver-se com motivação nas tarefas propostas de carácter lúdico, interativo e pedagógico. Em paralelo, a participação dos alunos nas atividades promovidas em grupo estimula a coesão, estreita a relação entre os pares e fortalece os laços afetivos entre as crianças privilegiados no decorrer das nossas sessões. No que respeita aos pontos fracos, a falta de atenção, o comportamento apresentado por alguns alunos, nomeadamente o aluno Gonçalo Jacob e a desmotivação manifestada na participação de algumas atividades, como é o caso da aluna Eliane Barros apresentam-se como dificuldades que importa serem minimizadas ou mesmo suprimidas ao longo deste percurso. Neste sentido, procuramos estratégias que colmatam as dificuldades sentidas, como por exemplo: a monitorização das atividades, a abordagem a temas significativos para as crianças e a reorganização do espaço de sala de aula com vista a motivarmos os alunos, levando-os a participarem de forma mais ativa e empenhada na realização das atividades propostas no âmbito das sessões de poesia.

3.2.2 Produção

Após os alunos se encontrarem sensibilizados para a poesia e contactarem com diversas formas de manifestação poética, convidamo-los a desenvolverem um papel mais ativo, estimulando-os a produzirem poesia. Neste contexto, os alunos produzem poemas e exploram as diferentes possibilidades de fazer poesia com recurso à linguagem verbal e à linguagem não-verbal, aliando a palavra à imagem, o som ao silêncio, o movimento à pausa. Neste sentido, propomos a existência de várias sessões de poesia.

Sessão n.º 5: Escrita de poemas – Um poema chamado amor

Objetivo específico:

- Sensibilizar os alunos para os valores de amizade, de tolerância e de partilha.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

Esta atividade decorre durante 1 hora e 30 minutos no espaço de sala de aula e inicia-se com a observação de uma imagem por nós apresentada à turma.



Figura 46 - Imagem apresentada à turma

Os alunos observam a imagem apresentada em datashow e, em seguida, são convidados a refletir com os olhos fechados e em silêncio, sensivelmente cinco minutos. Concluída esta tarefa, os alunos manifestam oralmente a interpretação da imagem aos pares e às professoras. Promovemos a criação de um clima imbuído de valores como a partilha, a amizade e a tolerância mediados pela capacidade de saber ouvir, saber esperar, saber expressar-se oralmente. Diversas opiniões são exteriorizadas pelos alunos que interpretam a imagem de múltiplas formas, registando no seu caderno de trabalho, como são exemplo:

- “O menino abraça a menina.” (Bruna Borges);

- “A menina tem uma flor cor de rosa que é sinal de alegria e de vida.” (André Narquel);
- “Os meninos são amigos e dão um abraquinho.” (Diogo Garcia);
- “Hoje é o dia dos namorados. Os namorados dão abraços e são muito amigos.” (Inês Silva).

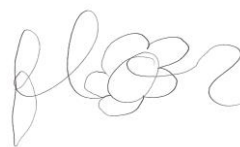
Após escutarmos as diferentes interpretações dos alunos acerca da imagem, procuramos explorar oralmente a temática da não-violência e o apelo à paz, que se apresentam como as linhas estruturantes do PE e do PCT. Os alunos aderem com entusiasmo à nossa proposta de trabalho e terminada a fase de reflexão sobre o tema, são convidados a escreverem simples poemas relacionados com a imagem apresentada. Neste sentido, relembramos algumas características que individualizam a poesia (por exemplo: rimas, versos) e evidenciamos sobretudo que a poesia consiste em “brincar com as palavras” e em “sermos criativos e originais”. Igualmente, exploramos o conceito de criatividade e de originalidade enaltecendo a novidade, a diferença e a criação de algo de novo que surge quando as utilizamos nas nossas ações.

Alguns minutos depois de os alunos serem convidados a refletir, a pensar, a criar e a imaginar em silêncio, num momento de introspeção, surgem vários registos em papel de diferentes produções poéticas, como por exemplo:

Um amigo brinca comigo,
Joga à bola, pinta desenhos,
Damos as mãos e somos como irmãos.
André Narquel

Hoje é o dia dos namorados e estou muito feliz.
Inácia Fernandes

A menina tem uma
Marta Sardinha



O resultado das produções poéticas, acima apresentadas, revela-se diversificado. Os alunos optam pela utilização da rima, de versos, de quadras, pelo recurso à poesia gráfico-visual, pela utilização de uma escrita simples, característica deste nível de ensino. Os alunos aderem à iniciativa; o Gonçalo Jacob apresenta resistência à realização da atividade. Neste sentido, conversamos com ele e procuramos encontrar estratégias para o motivar no envolvimento das atividades recorrendo a apelos verbais, à divulgação de imagens e à realização da atividade com a ajuda de um colega à sua escolha. As estratégias utilizadas revelam-se eficazes conseguindo motivar o aluno para a concretização da tarefa proposta, embora por um curto espaço de tempo. Outras alunas – Eliane Barros e Inácia Fernandes, revelam dificuldades na concretização da tarefa proposta. Prontamente, orientamo-las na

realização das atividades fornecendo estímulos verbais: “tu consegues”, “és capaz”, por exemplo, ou explicando passo a passo, de forma individualizada, os procedimentos necessários para a sua realização.

Em seguida, os alunos apresentam individualmente as suas produções à turma, lendo as frases/ poemas em voz alta. O entusiasmo e a motivação dos alunos é visível ao longo deste momento de partilha e de divulgação dos seus trabalhos onde a escuta ativa, a atenção e a concentração são capacidades reveladas pela maioria dos elementos da turma.

Reflexão:

O objetivo específico que traçamos para esta sessão – sensibilizar os alunos para os valores de tolerância, de partilha e de amizade – é atingido com êxito. Os valores, a liberdade de expressão, a criatividade, o sentido crítico são contemplados nesta sessão de poesia e os alunos envolvem-se ativamente na concretização das tarefas propostas. Os alunos encontram-se numa fase de emergência dos processos de leitura e de escrita, solicitando a ajuda das professoras sempre que manifestam dificuldades em escrever alguma palavra ou na elaboração da frase. Neste sentido, orientamos e ajudamos os alunos a concretizarem com êxito a atividade proposta, dando *feedback* positivos e impulsionando-os a adotarem uma conduta pró-ativa e autónoma.

Nesta sessão, os alunos apresentam um comportamento mais agitado no momento da produção poética, levando-nos a fazer chamadas de atenção constantes, nomeadamente aos alunos Gonçalo Jacob e Marta Sardinha.

Como registo da atividade, no final da sessão, os alunos são convidados a refletirem, a dialogarem e a expressarem-se oralmente, a fim de elaborarem um diário de aula realizado individualmente, como dá conta o seguinte exemplo:

Nome: Lara Santos Data: 29/1/17
 Sessão n.º: 5
 Assinala com um X no ☐
 Hoje eu...

Ler um poema	X	😊 O que mais gostei foi ...	Ouvir um poema	
Ouvir um poema		😞 O que menos gostei foi ...	Cantar um poema	
Cantar um poema		😊 Gostei mais ou menos ...	Ler o poema	
Escrever um poema	X		Escrever o poema	X
Outros			Trabalhar em grupo	
			Trabalhar sozinho	X
			Fazer digitina	
			Trabalhar com o computador	
			Outros	

 na próxima sessão quero fazer ...
Usar o computador
Trabalhar em grupo

Figura 47 - Registo do diário de aula da sessão n.º 5 realizado, individualmente pela aluna Lara Santos

Com base no diário de aula realizado, a aluna demonstra enorme entusiasmo ao participar nas propostas poéticas, embora refira que não gosta de trabalhar sozinha. Neste sentido

propõe que na próxima sessão trabalhemos em grupo e que utilizemos o computador. Igualmente, outros alunos demonstram satisfação pela participação nas atividades, especialmente os alunos André Narquel, Inês Silva e Mariana Costa. Procuramos, assim, ir ao encontro dos gostos e interesses manifestados pelos alunos e, desta forma, projetamos a sessão seguinte tendo em conta as suas sugestões.

Sessão n.º 6: “AEIOU”

Objetivo específico:

- Identificar e perceber a sonoridade presente nas rimas.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

A sessão n.º 6 prolonga-se por 1 hora, aproximadamente, no espaço de sala de aula, no período de tempo dedicado à área da Língua Portuguesa. A atividade é programada em colaboração com a professora e realiza-se em grupo. Procedemos, logo de início, à reorganização da disposição das mesas e cadeiras da sala de aula com vista a facilitarmos o diálogo entre os alunos criando um ambiente propício ao trabalho colaborativo – diálogo, união e empatia.

Iniciamos esta sessão, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora nas horas anteriores à nossa intervenção. Convidamos os alunos a trabalharem em grupo, promovendo a formação de quatro grupos heterogéneos contemplando os diferentes ritmos de aprendizagem, conhecimentos e execução da tarefa dos alunos.

Na formação dos grupos heterogéneos constituímos o grupo A, B, C e D como podemos observar na tabela:

Grupo			
A	B	C	D
Beatriz Alves	André Narquel	Eliane Barros	Bruno Raposo
Bruna Borges	Cátia Carvalho	Gonçalo Jacob	Ivan Vieira
Daniel Pinto	Daniela Lourenço	Gonçalo Varela	José Azevedo
Mariana Costa	Lara Santos	Inês Silva	Marta Sardinha
Simão Valério	Martim Oliveira	Tiago Jesus	Neide Silva

Tabela 42 - Distribuição dos alunos pelos grupos: A, B, C e D

Formados os grupos e organizados no espaço da sala de aula, distribuímos a folha de papel a cores, fotocopiada, da página do livro sobre a poesia – “A poesia das letras – atividades com o texto poético” (Borges & Pereira, 2011, p. 5) pelos grupos, procedendo à leitura em voz alta, realizada pela investigadora, da atividade que os alunos iriam realizar. De seguida, os alunos realizam em grupo as atividades propostas na ficha de trabalho que consistem na:

- leitura de um poema relativo à letra “A”;
- observação de imagens;
- construção de um poema com recurso à rima.



Figura 48 - Realização do trabalho em grupo

Sempre que necessitavam de orientação, os alunos solicitam a ajuda das professoras revelando um comportamento mais calmo e sossegado dos alunos na concretização da tarefa. Terminado o tempo dedicado à realização da atividade – 30 minutos – os grupos organizam-se e apresentam os resultados à turma relativos à interpretação do poema, à procura de palavras que rimem e à construção de versos a rimar, como é o caso do poema construído pelo grupo B:

A é o António,
Que faz coisas do demónio.
M é o Martim
Que gosta da palavra sim.
D é a Daniela
Que cozinha na panela.
I é a Inácia
Que vai comprar remédios à farmácia.
T é o Tiago
Que parece um rei mago.

Com base neste exemplo verificamos que os alunos já escrevem e leem com algum rigor preocupando-se com a rima de palavras. Concluída a realização da atividade, os alunos dão a conhecer oralmente em grupo, os seus trabalhos à turma, gerando-se momentos de partilha, confronto de ideias e construção de conhecimentos.

Reflexão:

As atividades propostas revelam-se fulcrais para o desenvolvimento global dos alunos, quer no que respeita a nível cognitivo – leitura, escrita, oralidade –, quer no âmbito afetivo e social – trabalho de grupo, partilha, respeito –.

Os processos de leitura e escrita são trabalhados, o espírito de equipa, a partilha e o diálogo promovidos, o conceito de rima explorado e, de uma forma geral, vários mecanismos ativados para a realização desta proposta de trabalho. Procuramos articular a nossa intervenção com os conteúdos programáticos desenvolvidos pela professora a fim de consolidar as aprendizagens construídas, tornando-as significativas e relevantes. Neste sentido, verificamos que o objetivo específico é atingido com êxito; o comportamento apresentado pelos alunos melhora, cremos pelo recurso ao trabalho colaborativo, como evidencia o seguinte diário de aula:

Nome: grupo B Data: 29/03/2012
 Sessão n.º: 6
 Assinala com um X no ☐

Hoje eu...					
Li um poema	X	😊	O que mais gostei foi ...	Ouvir um poema	
Ouí um poema		😊	O que menos gostei foi ...	Cantar um poema	
Cantei um poema		😊		Ler o poema	
Escrevi um poema	X	😊		Escrever o poema	
Outros	X	😊	Gostei mais ou menos ...	Trabalhar em grupo	X
				Trabalhar sozinho	
				Fazer digitina	
				Trabalhar com o computador	
				Outros: <u>rimas</u>	X

Para a próxima sessão quero fazer ...
Fazer rimas e brincar com as palavras

Figura 49 - Registo do diário de aula da sessão n.º 6, realizado pelo grupo B

Pela análise do diário de aula realizado pelo grupo B, torna-se perceptível o agrado manifestado pelos alunos face à participação nesta atividade, inclusive a satisfação sentida pelo contacto e produção de rimas. Na sessão seguinte os alunos manifestam interesse em “fazer rimas e em brincar com as palavras”, deixando evidente as suas intenções. A dimensão lúdica da poesia sobressai como característica principal, que persuade os alunos para a participação de atividades poéticas levadas a cabo pela investigadora em que as idiossincrasias da tradição oral motivam os alunos para a sua participação nas sessões de poesia.

Sessão n.º 7: O flanelógrafo e a música

Objetivo específico:

- Desenvolver a competência comunicativa.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

Procuramos durante sensivelmente 2 horas e 30 minutos promover momentos de partilha, cooperação e reflexão, desencadeados entre os pares. Neste sentido, no tempo letivo dedicado à área curricular de Língua Portuguesa e como reflexo do culminar da exploração de um livro infanto-juvenil: *Os Bichos na Palma da Mão* de Maria Gracinda Coelho de Sousa (2003), articulamos com a área das Expressões – Plástica, Musical e Dramática, com a área curricular da Língua Portuguesa – leitura, escrita e oralidade e com a área de Estudo do Meio – abordagem aos conteúdos programáticos relativos aos animais e plantas, promovendo a interdisciplinaridade. Através da realização de atividades em grupo, os alunos reproduzem o livro infantil explorado na sessão n.º 2 em que o seu conteúdo é novamente lembrado, dinamizando uma pequena dramatização com recurso à utilização de elementos da história: joaninha, sol, por exemplo, construídos com a professora, num momento anterior à nossa intervenção, no período letivo dedicado à área de Expressão Plástica. As personagens construídas em flanela visam serem manipuladas no flanelógrafo – consiste numa prancha de madeira revestida por um lado de flanela ou feltro, onde são colocados pequenos pedaços de flanela que pretendem garantir a aderência.

Os alunos realizam as tarefas solicitadas, distribuídos por dois grupos distintos:

Grupo	
A	B
André Narquel Bruna Borges Cátia Carvalho Daniel Pinto Daniela Lourenço Lara Santos Mariana Costa Martim Oliveira Neide Silva Simão Valério	Beatriz Alves Bruno Raposo Eliane Barros Gonçalo Jacob Gonçalo Varela Inês Silva Ivan Vieira José Azevedo Marta Sardinha Tiago Jesus

Tabela 43 - Distribuição dos alunos pelo grupos: A e B

Organizados os grupos, procedemos ao cumprimento sequencial de duas fases:

- 1.^a fase/ preparatória: construção de mensagens poéticas – poemas, frases poéticas – a partir das imagens/ personagens dispostas no flanelógrafo (sol, joaninhas e árvores);

- 2.^a fase/ ação: a história é contada por cada um dos grupos à turma, onde são declamados os poemas pelos alunos, com a audição de músicas de fundo alusivas à estação do ano da primavera e as imagens são manipuladas no flanelógrafo acompanhando a declamação do poema.

Na primeira fase, os alunos preparam a construção de mensagens poéticas e, na segunda fase, os alunos recriam a história à turma de acordo com a sua imaginação, criatividade e capacidade de memorização. Tratando-se das primeiras experiências a nível da dramatização, deixamos que as crianças se expressem livremente, sem grandes orientações e interrupções, a fim de podermos averiguar a capacidade de organização e resposta às tarefas colocadas. Os grupos executam as tarefas solicitadas e recontam o conteúdo do livro infanto-juvenil, ainda que de forma muito insegura, incipiente e com alguma timidez visível nos seus rostos. No entanto, verificamos o empenho e agrado manifestado pelos alunos à nossa iniciativa; os alunos organizam-se e recontam a história de forma simples e atrativa a partir da construção do seguinte cenário:



Figura 50 - O flanelógrafo: *Os Bichos na Palma da Mão*

No âmbito do grupo A, frases poéticas como: “A joaninha brilhante caminha para o sol cintilante”; “A árvore castanha ajuda a joaninha a fazer amigos”, exemplificam algumas intervenções do grupo. No grupo B, a declamação do poema retrata esta intervenção:

A joaninha vermelhinha,
Caminha em direção do sol,
Como se fosse um caracol,
Com as suas anteninhas.

Na dramatização da história, os dois grupos adotam um comportamento sossegado e uma postura adequada à concretização da tarefa mobilizando conhecimentos, recontando a história e, através da promoção da interdisciplinaridade (Expressões, Língua Portuguesa e Estudo do Meio), as aprendizagens tornam-se mais significativas e contextualizadas. O caráter lúdico,

interativo e pedagógico do processo de ensino e aprendizagem promove-se e os resultados revelam-se satisfatórios, criando-se um clima de harmonia, confiança, respeito e participação ativa de todos os intervenientes.

No final, com vista a promovermos um clima de comunicação, de sistematização e estimulação da capacidade crítica, conversamos durante alguns minutos sobre a importância da exploração e interpretação de uma história, da modulação da voz, da dicção, de criação de atmosferas vocálicas sugestivas, envolvendo expressivamente o corpo na representação do lido, de visualizar a ação e apreender a ideia global do poema. Conversamos, igualmente, sobre a mensagem de cada um dos poemas que, em última análise, deixa claro que ninguém está acima de ninguém, que todas as pessoas têm capacidades, potencialidades e limitações e que a arrogância não é boa conselheira. Estas foram algumas das conclusões que resultaram do diálogo livre estabelecido.

Reflexão:

Os registos dos alunos, através do diário de aula realizado em grupo, expressam claramente o sucesso alcançado na dinamização desta atividade.

Nome: Grupo Turmas (4.º H) Data: 1/3/2017

Sessão n.º: 7

Assinala com um X no ☐

	Hoje eu...	O que mais gostei...	O que menos gostei...	Gostei mais ou menos...
Li um poema				
Ouvi um poema				
Cantei um poema	X			
Escrevi um poema				
Outros	X			

a a próxima sessão quero fazer... faço muitos poemas e mais momentos de dramatização.
Continuar a trabalhar em grupo.

Figura 51 - Registo do diário de aula da sessão n.º 7, realizado pela turma

O registo dos alunos no diário de aula reflete nitidamente a dinâmica e diversidade de atividades e estratégias contempladas. Com efeito, ao longo desta sessão e nos dias precedentes em que ocorreu a exploração do livro infanto-juvenil, são promovidos momentos de leitura, de exercitação da voz, de pesquisa e descoberta/ conhecimento, de interação, de ludicidade/ jogo e de conversação. A articulação entre as diferentes áreas curriculares efetiva-se: Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade); Matemática (contagem); Estudo do Meio (estações do ano, cores, animais); Expressões e Educação Musical (audição de poemas); Expressão e Educação Plástica (recorte, colagem e pintura) e Expressão e Educação Dramática (teatro).

O diário de aula exprime a motivação manifestada pelos alunos na participação da atividade e a aprendizagem construída. Aprender consiste em inovar, criar, diversificar e aliar o pedagógico à dimensão lúdica, permitindo às crianças explorarem novas formas de aprendizagem, de diversão, de comunicação e de trabalho em grupo tendo em vista o sucesso na aprendizagem através do desenvolvimento holístico dos alunos.

O silêncio alia-se ao som, a imagem à palavra e as crianças exprimem o gosto por esta sessão pelo recurso a várias expressões:

- “Adorei este trabalho da Regina.” (Neide Silva);
- “Brincámos com as palavras e fizemos arte.” (André Narquel);
- “Senti-me mais tranquilo e sossegado. Obrigado Regina por seres nossa amiga.” (Gonçalo Jacob).

Os alunos revelam a satisfação sentida com a realização das atividades e o agrado manifestado deixa-nos com o sentimento de dever cumprido, pois o principal objectivo é atingido com sucessos e a construção de aprendizagens significativas efetiva-se. Pretendemos, acima de tudo, criar um clima de confiança, de amizade, de partilha e estreitar laços entre as crianças, objetivo esse, também alcançado. A transição de um vocabulário passivo para um vocabulário ativo verifica-se, contribuindo para a aquisição de novas palavras e a expansão do vocabulário, bem como a tomada de consciência linguística e fonológica. A atividade em causa concorre para o desenvolvimento da linguagem das crianças, de uma forma lúdica e espontânea, despoletando a sua imaginação e criatividade. De igual modo, o flanelógrafo prova ser um veículo de projeção de emoções e sentimentos da criança, constituindo uma estratégia educativa heurística para o seu desenvolvimento global. Em virtude da sua cor atrativa e da possibilidade dos alunos declamarem frases poéticas auxiliadas de músicas permitem a criação de um clima propício ao soltar das palavras pelas crianças, que se deslocam em seguida para trás do cenário a fim de comunicarem com os pares.

Sessão n.º 8: Palavra puxa palavra

Objetivo específico:

- Motivar para a leitura e escrita de textos poéticos.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

A sessão n.º 8 vem ao encontro dos conteúdos programáticos explorados neste dia letivo que se prendem com a abordagem de um texto relacionado com a primavera. Através da exploração deste texto, pretendemos que os alunos digam palavras relacionadas com a palavra ‘sol’. Logo de início, convidamos os alunos a refletirem sobre a área vocabular da palavra sol, ou seja, a procurarem palavras relacionadas com o tema, para posteriormente promovermos

uma espécie de “palavra puxa palavra”. Terminada a reflexão dos alunos sobre o tema, os alunos exprimem-se oralmente, com vista a registarem de forma individual, numa folha de papel, fornecida pela investigadora, uma palavra relacionada com a anterior, partindo da palavra ‘sol’. Com esta atividade, pretendemos criar a formação de uma teia de palavras relacionando-as entre si.

A realização da atividade permite aos alunos expressarem-se por escrito como retrata o registo de trabalho da aluna Inês Silva:

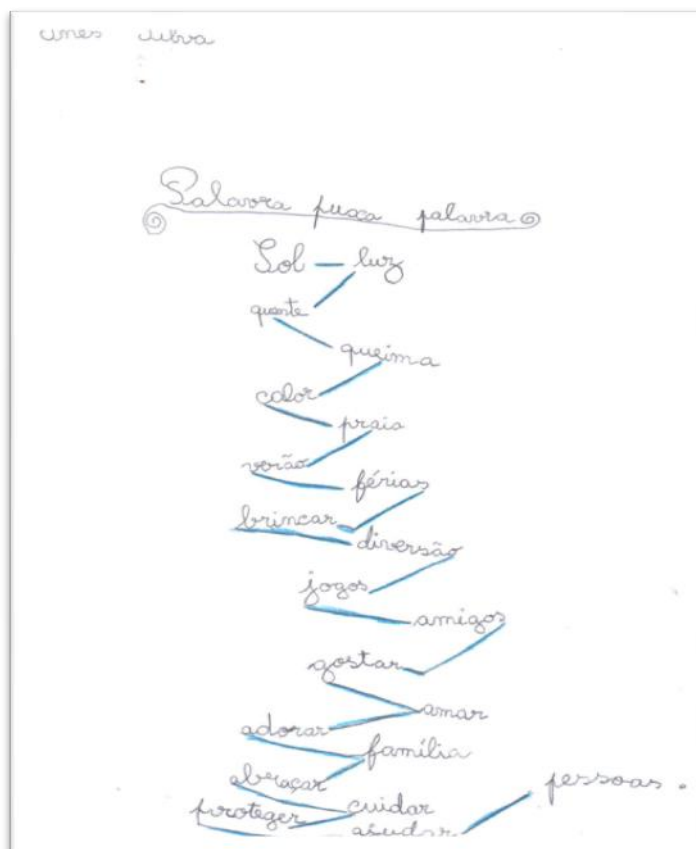


Figura 52 - Trabalho realizado pela aluna Inês Silva

Este exemplo evidencia uma relação óbvia entre as palavras levando-nos a imaginar a construção de uma frase, de uma história. A tarefa proposta, realizada pela aluna Inês Silva, revela preocupação pela caligrafia, pela apresentação estética, pela utilização de uma escrita adequada, sem erros ortográficos, procurando responder positivamente às expectativas da professora.

Os alunos participam com entusiasmo na atividade adotando um comportamento calmo, tornando-se evidentes as conquistas alcançadas nomeadamente a nível de comportamento e execução da tarefa, por exemplo, pelo aluno Gonçalo Jacob.

Os resultados obtidos revelam-se criativos, inovadores e de acordo com as capacidades cognitivas e de realização da criança, estas correspondem ao nosso apelo com eficácia de acordo com o seu ritmo de trabalho. Assim sendo, as alunas Eliane Barros e Neide Silva embora manifestem algumas dificuldades em escreverem as palavras corretamente,

cometendo bastantes erros ortográficos, pronunciavam-nas corretamente por via da oralidade. Procuramos, desta forma, ajudá-las e orientá-las neste processo com vista à concretização da tarefa com êxito. Os restantes alunos solicitam, igualmente, ajuda sempre que necessário, principalmente numa vertente de auxílio/ orientação para escreverem determinadas palavras corretamente. Os processos de leitura e escrita encontram-se em emergência e o ritmo de trabalho e capacidades de concretização dos alunos apresentam-se variadas. Mais uma vez, os alunos André Narquel e Inês Silva destacam-se nitidamente do restante grupo, quer no que respeita à eficácia das respostas dadas, quer no ritmo de trabalho apresentado na concretização da tarefa que se revela adequado ao grau de dificuldade da atividade.

No final da sessão, debatemos oralmente em grande grupo o tema abordado e exploramos os resultados obtidos que são apresentados pelos alunos que se voluntariam a expor o seu trabalho à turma; entre eles, encontram-se André Narquel, Inês Silva e Marta Sardinha.

Reflexão:

A sessão n.º 8 é bem-sucedida e o objetivo específico alcançado com êxito pela grande maioria dos alunos. Os alunos que se encontram menos motivados, paulatinamente demonstram mais entusiasmo pela participação nas atividades propostas. O caráter mais autónomo e criativo desta atividade permite distinguir com mais clareza as capacidades de realização dos alunos, diferenciando os ritmos de trabalho e permitindo sobressair alguns alunos em prol do desempenho exequível das tarefas propostas (ex.: Inês Silva). Com efeito, a exploração mais precisa do domínio da escrita permite aferir as capacidades e dificuldades reveladas pelos alunos, possibilitando à professora confirmar com mais precisão que os alunos revelam mais dificuldades a nível da escrita, nomeadamente no âmbito da ortografia, no sentido de a professora intervir com objetividade e minúcia. Igualmente, realçamos que o facto de darmos continuidade a um conteúdo programático abordado pela turma, torna a atividade mais significativa pelo recurso à interdisciplinaridade, possibilitando uma compreensão mais holística e integrada do tema explorado – as estações do ano.

A atividade despoleta uma certa curiosidade nos alunos, sobretudo numa fase inicial. O desconhecimento revelado face a uma atividade deste género permite às crianças contactar com a novidade e diferentes formas de explorar a língua; a curiosidade induz à motivação. Em simultâneo, a linguagem das crianças evolui aos poucos e de forma espontânea, permitindo-lhes conhecer e usar novas palavras e conceitos, nomeadamente no momento de partilha do trabalho, em que alguns alunos questionaram sobre a significação de palavras adotadas pelos pares; sentimos a fruição vivida pelas crianças na descoberta e na aventura na e pela língua. Desta forma a aquisição de novos vocábulos e este contínuo processo de ‘brincar com as palavras’ (Eliane Barros) foram algumas das vantagens referidas pelos alunos, ao darem conta da satisfação demonstrada em participarem nesta sessão poética promotora da criação de uma aula rica e construtiva para todos os intervenientes. Podemos constatar esta conclusão pela leitura do seguinte registo do diário de aula individual realizado pela aluna Eliane Barros:

Diário de Aula

Nome: Eliane de Barros Data: 13/12

Sessão n.º: 8

Assinala com um X no ☐

Hoje eu...	Li um poema	😊 O que mais gostei foi ...	Ouvir um poema	
	Ouvi um poema		Cantar um poema	
	Cantei um poema	😊 O que menos gostei foi ...	Ler o poema	X
	Escrevi um poema	Trabalhar em grupo		
	Outros	Trabalhar sozinho		
		😊 Gostei mais ou menos ...	Fazer digitinta	
			Trabalhar com o computador	
			Outros	

Para a próxima sessão quero fazer ... Trabalhar em grupo e fazer rimas. quero poemas e rimas muito

Figura 53 - Registo do diário de aula da sessão n.º 8, realizado pela aluna Eliane Barros

Da leitura dos diários de aula dos alunos, relativos a estas últimas sessões, ressalta imediatamente a verificação de que os registos são mais completos, mais extensos que os anteriores, e traduzem mais fielmente as preferências manifestadas pelos alunos, o que reflete uma maior capacidade de estruturação mental e um maior domínio dos processos de escrita. Embora as respostas se apresentem fechadas tendo em conta o ano de escolaridade das crianças, no final do registo a resposta aberta permite às crianças transmitirem os seus pensamentos e traduzirem com precisão aquilo que pretendem dar a conhecer. Neste sentido a maior autonomia e capacidade de realização dos alunos impõem-se como uma mais-valia para a concretização das tarefas propostas.

Sessão n.º 9: O Pequeno Trevo

Objetivo específico:

- Sensibilizar os alunos para a inclusão de crianças com deficiência.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

Tendo como base a promoção do trabalho em equipa e a sensibilização para a inclusão de alunos com deficiência, sentimos necessidade de promover uma sessão que estimulasse os alunos à reflexão sobre as crianças portadoras de NEE. Para isso, dinamizamos um conjunto de atividades com diferentes turmas, propondo a participação de professores e alunos, a fim de promover a inclusão dos alunos com NEE. Embora o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência se realize a 3 de dezembro, pensamos que qualquer dia é apropriado para criarmos laços afetivos e estreitarmos a relação desencadeada entre os pares. Importa minimizar as limitações físicas e intelectuais das crianças com NEE pelo recurso ao trabalho em equipa que proporcione a criação de oportunidades iguais para todos, perspectivada através de uma visão

despida de preconceitos e estereótipos por parte dos pares e da sociedade. Para isso, é necessário maximizar as capacidades e potencial de cada criança, estimulando-a, promovendo a criação de grupos heterogêneos.

Assim sendo, através da exploração de um livro infanto-juvenil: *O Pequeno Trevo* de autoria de Ana Cristina Luz (2005),



Figura 54 - O livro infanto-juvenil: *O Pequeno Trevo*

promovemos hábitos de leitura e escuta ativa sobre os ensinamentos veiculados, bem como veicular a principal mensagem do livro: “Todos diferentes, todos iguais”. De uma forma sequencial desenvolvemos diferentes atividades, entre as quais:

- leitura alternada em voz alta – projeção no datashow (pela voz da investigadora ou dos alunos);
- leitura recreativa e interpretativa das imagens do livro;
- discurso reflexivo – debate em grupo acerca da mensagem do livro.

Após estimularmos o domínio da oralidade, preparamos os alunos para a escuta ativa e proporcionamos momentos de reflexão e emergência do pensamento crítico; propomos à turma e à professora de cada turma da EB1 e JI da Quinta da Courela a divulgação desta história, através da leitura do livro projetado no datashow, pela voz do adulto – investigadora ou de alguns alunos que apresentem uma leitura fluente e audível permitindo a participação de todas as turmas na audição, leitura e interpretação da mensagem deste livro. Para isso, convidamos professores e alunos a participarem em atividades, por nós orientadas, que decorrem ao longo de três semanas durante o período letivo, num horário previamente combinado com a professora titular de turma onde se promove a sessão. Estas sessões possibilitam aos alunos participarem em:

- atividades de recorte, colagem, dobragem, desenho (artes plásticas);
- dramatizações;
- audição e interpretação de músicas;

- jogos poéticos.

Professores e alunos cooperam nesta iniciativa demonstrando agrado e satisfação na participação na atividade por nós proposta. De forma ativa, colaborativa e dinâmica os alunos realizam as tarefas e os resultados obtidos – criativos, surpreendentes e inovadores – são visíveis, como podemos constatar nos seguintes exemplos:



Figura 55 - Atividades promovidas no âmbito da sessão n.º 9

Observamos que os alunos se mostram entusiasmados e motivados na participação das atividades propostas e que a adesão é massiva. Os alunos apresentam um comportamento calmo, adotam uma atitude correta e uma postura pró-ativa no envolvimento das atividades participando todos de forma entusiasmada, divertida e construtiva.

Reflexão:

As sessões realizadas, pela diversidade de atividades apresentadas, pelo caráter interdisciplinar, pela possibilidade de realização das múltiplas tarefas no âmbito da área das

expressões conduz a uma participação efetiva de todos os intervenientes, professores e alunos, que demonstram entusiasmo e motivação pelas atividades propostas. Não conseguimos diferenciar o comportamento dos alunos, visto que se cria um clima de interajuda e partilha em que todos trabalham em conjunto, entusiasmados, com vista ao alcance de um objetivo comum – promover atividades de sensibilização para a poesia e inclusão dos alunos com NEE, com a orientação dos adultos. A autonomia, o espírito criativo, a adoção de um comportamento mais responsável e adaptado permitem aos alunos difundir as atividades, sensibilizando as turmas a participarem nas tarefas obtendo resultados surpreendentes, como já revelamos. As crianças com deficiência também são atingidas/ sensibilizadas; os alunos participam em grupo, juntamente com os meninos portadores de NEE a fim de perceberem que devemos maximizar as qualidades e potencialidades destes alunos, minimizando as suas dificuldades e limitações.

No final deste conjunto de sessões, os alunos dialogam com a orientação dos adultos com vista a construírem em grupo o diário de aula, relativo a sessões que decorrem entre 21/03/2012 a 27/03/2012, como podemos observar:

Nome: Grupo Data: 27/3/2012
 Sessão n.º: 9 27/03/2012

Assinala com um X no ☐

	O que mais gostei foi...	O que menos gostei foi...
Li um poema	X	
Ouvir um poema	X	
Cantar um poema	X	
Escrevi um poema	X	
Outros	X	

Hoje eu...

na próxima sessão quero fazer...

Trabalhamos danças e poemas com a poesia. Pintamos danças.
meus poemas
adornamos esta atividade

Figura 56 - Registo do diário de aula da sessão n.º 9, realizado pela turma

Pela análise do registo de diário de aula, acima apresentado, entendemos que a participação dos alunos é geral e todos manifestam entusiasmo pelas atividades realizadas, evidenciando a importância que o trabalho de grupo desempenha no processo de ensino e aprendizagem. Sentimos, igualmente, que o objetivo específico é atingido e com sucesso e que o carácter abrangente e globalizante destas sessões estreita a relação desencadeada entre os pares, promovendo a emergência de valores como a partilha, a cooperação e a tolerância.

Sessão n.º 10: “A minha identidade”

Objetivo específico:

- Desenvolver as competências de leitura e de escrita.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

A sessão n.º 10 decorre da necessidade que sentimos em colocarmos os alunos a refletirem e a pensarem sobre os seus comportamentos, as suas atitudes e sobre a sua conduta, explorando diferentes conceitos: autoconceito e autoimagem, por exemplo. No período de 2 horas, procuramos que cada aluno expresse verbalmente o seu estado de espírito, apresente as suas características físicas, revele os seus sentimentos e, desta forma, apresente a sua forma de ser e estar aos pares e professoras; são deste modo incentivados a um saudável convívio em sala de aula.

A partir da leitura em voz alta do poema modelo de Helena Borges (Borges & Pereira, 2011, p. 34) pela voz da professora, convidamos os alunos a realizarem a leitura silenciosa do poema para posterior redação do mesmo, completando os espaços que aparecem em branco. Na produção do poema que se encontra parcialmente construído, os alunos completam os espaços em branco com características físicas que os individualizam para posteriormente revelarem à turma os resultados da sua produção.

Ao longo da realização da proposta de trabalho, os alunos solicitam a ajuda das professoras sempre que existe alguma dúvida, nomeadamente respeitantes à leitura ou escrita de palavras. Procuramos ajudá-los dando estímulos positivos e elogiando os seus pensamentos, mostrando como ultrapassar lacunas e falhas, orientando a sua estruturação do pensamento e da linguagem. Os alunos, no seu todo, aderem entusiasmados ao nosso apelo e realizam com êxito a tarefa proposta, através da qual produzem poemas diversificados; a título de exemplo, segue-se o do aluno Gonçalo Jacob:

5. Le o poema.	6. Completa o poema com as tuas características pessoais.
O teu nome é Ana Arminda	O <u>meu</u> nome é <u>Gonçalo</u>
Os teus olhos são brilhantes	Os <u>meus</u> olhos são <u>brilhantes</u>
A tua cara é a mais linda	A <u>minha</u> cara é a mais linda
Os teus pés são elegantes	Os <u>meus</u> pés são <u>grandes</u>
O teu nariz mais perfeito	O <u>meu</u> nariz mais perfeito
As tuas pernas são finas	As <u>minhas</u> pernas são <u>magras</u>
O teu joelho é bem feito	O <u>meu</u> joelho é bem feito
As tuas mãos são traquinas	As <u>minhas</u> mãos são <u>brilhantes</u>
A tua pele é macia	A <u>minha</u> pele é <u>cor-de-rosa</u>
Os teus dedos são gordinhos	Os <u>meus</u> dedos são <u>magros</u>
O teu ar acaricia	O <u>meu</u> ar acaricia
Os teus cabelos são ninhos	Os <u>meus</u> cabelos são <u>curtos</u>
A tua boca é bonita	A <u>minha</u> boca é <u>fala-limpa</u>
Os teus braços são serpentes	Os <u>meus</u> braços são <u>serpentes</u>
A tua testa catita	A <u>minha</u> testa é <u>lisa</u>
As tuas costas são quentes.	As <u>minhas</u> costas são <u>quentes</u> .
Tens as orelhas dormientes?	Tens as orelhas dormientes?

Helena Carvalho Borges

Figura 57 - Realização de um poema pelo aluno Gonçalo Jacob

Confirmamos que os alunos revelam cuidado na apresentação estética, nomeadamente a nível da caligrafia, bem como se preocupam em completar corretamente os espaços em branco que surgem no poema.

No final da produção, cada aluno lê em voz alta o seu poema à turma, com orientação das professoras; a diversão e boa disposição instala-se aquando da audição de cada poema. Os alunos riem-se, questionam e exploram igualmente os pronomes possessivos: “meu/ minha; meus/ minhas” que, embora não se integrem nos conteúdos programáticos para o 1.º ano de escolaridade; são explorados nos poemas, com vista a consciencializarmos os alunos para a sua existência e importância – o ‘eu’ que se manifesta pelo uso da língua. Os resultados revelam-se satisfatórios e denota-se uma maior facilidade em realizar autonomamente as tarefas propostas, bem como a adoção de um comportamento calmo e adequado conducente ao pleno e harmonioso funcionamento do processo de ensino e aprendizagem.

Reflexão:

A dinamização desta atividade construtiva concorre para o desenvolvimento da linguagem de uma forma lúdica e espontânea pelas crianças, despertando a sua imaginação e criatividade. Todavia, sabemos que compete ao professor criar situações que estimulem a “libertação do mundo interior” da criança com vista à partilha de ideias, conhecimentos e perceções que têm de si mesma. Neste sentido promovemos a interdisciplinaridade aliando a área transversal de Língua Portuguesa – leitura, escrita e oralidade – com a área do Estudo do Meio – partes do corpo – onde mostramos que a poesia se encontra presente nas múltiplas abordagens realizadas.

O principal objetivo é atingido com êxito; o entusiasmo dos alunos é nítido ao longo da sessão, o comportamento adequado e calmo e que caminhamos gradualmente para a construção de uma teia poética alicerçada em múltiplas experiências, vivências e perceções acerca da realidade.

Os registos efetuados pelos alunos nos diários de aula que se realizam oralmente e em grupo revelam que a leitura e escrita do poema se impõem como atividades de preferência e que a reflexão sobre si mesmos se apresenta como um momento construtivo e “muito importante na compreensão do meu eu, professora Regina” (Bruna Borges). Para a próxima sessão, os alunos sugerem o recurso “à poesia com imagens de brincar” (Ivan Vieira) e a promoção do “trabalho de grupo” (Daniela Lourenço). Neste sentido, para a próxima sessão contemplamos os gostos e preferências dos alunos, desenhando a próxima intervenção com base nestes pedidos.

Sessão n.º 11: Caligramas

Objetivo específico:

- Fomentar a escrita criativa.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

Na sessão n.º 11 que decorre durante sensivelmente 1 hora, durante o período letivo destinado à área curricular de Língua Portuguesa, procuramos explorar as possibilidades de abordagem à poesia, entre elas, aliar a palavra à imagem. Neste sentido, com base na leitura e memorização do trava-língua: “O rato roeu a rolha do rei da Rússia...”, propomos à turma que realizasse individualmente a seguinte atividade:

Cada aluno grafa de forma original uma palavra presente no trava-língua: “O rato roeu o rei da Rússia...” ou palavras por eles selecionadas, atribuindo ao próprio aspeto gráfico a tradução de um significado (Bastos, 1999).

Os alunos respondem positivamente ao nosso pedido e realizam a tarefa proposta de acordo com a sua criatividade e imaginação. O ritmo de realização da atividade varia de aluno para aluno, assim como algumas dificuldades na estruturação da atividade são sentidas, nomeadamente nos alunos: Daniel Pinto, Eliane Barros e Inácia Fernandes. Os restantes alunos realizam a atividade autonomamente, aderindo com entusiasmo à atividade proposta e não demonstram dificuldades na sua execução.

Apresentamos alguns dos caligramas produzidos:

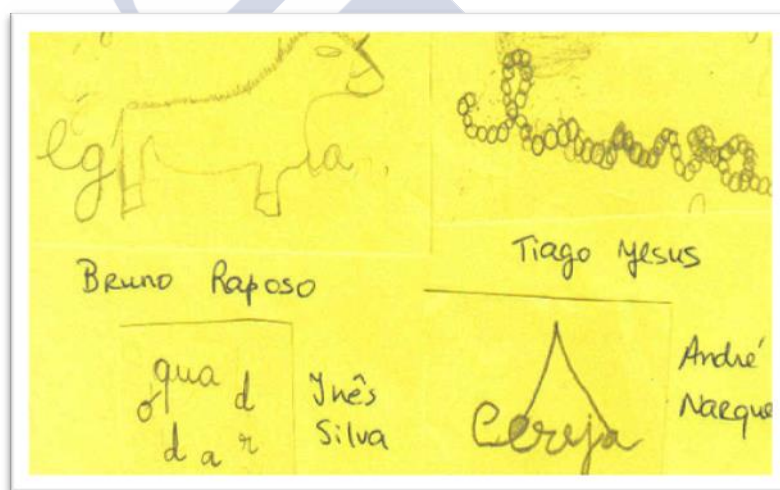


Figura 58 - Caligramas realizados pelos alunos: Bruno Raposo, Tiago Jesus, Inês Silva e André Narquel

No final da apresentação dos trabalhos à turma, em que cada aluno se desloca à frente da turma, apresentando o trabalho oralmente ou registando-o no quadro, a turma manifesta vontade em prosseguir com esta proposta divulgando-a em contextos exteriores à escola – casa, ATL.

Reflexão:

A criatividade surge como a palavra-chave no âmbito da dinamização desta atividade. A percepção que os alunos têm acerca da realidade e a capacidade de extravasar os limites do concreto permite aceder a uma nova conceção da palavra. As crianças adotam um comportamento padrão e manifestam interesse na produção dos caligramas que desperta a relação promovida entre a criança e a construção de aprendizagens significativas. Esta

atividade motiva-as para o processo de ensino e aprendizagem prolongando-se a tarefa para espaços exteriores à escola em que a palavra se alia à imagem permitindo novas manifestações e possibilidades de abordagem à língua.

A produção de caligramas, repletos de criatividade e simbolismo, para além de possibilitar uma nova asserção da palavra permite um registo gráfico e visual que viabiliza a articulação entre a área da Língua Portuguesa – palavras – com a área da Expressão e Educação Plástica – imagem/ desenho –. De igual modo, realçamos a articulação promovida entre a investigadora e a professora que programam a atividade em conjunto e dinamizam uma intervenção em parceria que contribui para uma maior significação na compreensão e participação da atividade por parte dos alunos.

Como testemunho desta observação apresentamos alguns excertos dos diários de aula realizados individualmente por cada aluno onde se pode ler:

- “Hoje eu escrevi um poema através de um desenho.” (Inácia Fernandes);
- “O que mais gostei foi de escrever o poema.” (Marta Sardinha);
- “Para a próxima sessão quero continuar a fazer caligramas.” (André Narquel);
- “Adoro poesia, fazer desenhos e escrever poemas.” (Gonçalo Varela).

Confirmamos que nesta sessão o objetivo específico a que nos propomos é atingido com êxito e realçamos que a participação dos alunos nas atividades se encontra mais ativa, dinâmica e autónoma contribuindo para a emergência de um aluno mais pró-ativo na construção das suas aprendizagens significativas.

Sessão n.º 12: O tangram da poesia

Objetivo específico:

- Promover o contacto com as novas tecnologias;
- Incentivar ao espírito de interajuda e o trabalho de equipa.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

A sessão n.º 12 decorre durante sensivelmente 2 horas, no período de horário da turma dedicado à área da Língua Portuguesa e das Expressões, em contexto de sala de aula. Logo de início explicamos ao grupo a sessão que iríamos desenvolver e propusemos de imediato a formação de grupos heterógenos, anteriormente organizados como verificamos na seguinte tabela:

Grupo			
A	B	C	D
Beatriz Alves	André Narquel	Eliane Barros	Bruno Raposo
Bruna Borges	Cátia Carvalho	Gonçalo Jacob	Ivan Vieira
Daniel Pinto	Daniela Lourenço	Gonçalo Varela	José Azevedo
Mariana Costa	Lara Santos	Inês Silva	Marta Sardinha
Simão Valério	Martim Oliveira	Tiago Jesus	Neide Silva

Tabela 44 - Distribuição dos alunos por tipos: A, B, C e D

Em seguida, procedemos à reorganização das cadeiras e mesas no espaço de sala de aula para a criação de um ambiente necessário para a realização do trabalho de grupo, como evidencia a seguinte figura:



Figura 59 - Distribuição dos alunos pelos tipos: A, B, C e D

Após o comportamento dos alunos se encontrar adequado para desenvolvermos a atividade, iniciamos o jogo poético de caráter lúdico-interativo-pedagógico. Os exercícios propostos abordam temas significativos para os alunos explorando as rimas infantis, os trava-línguas, as adivinhas e os diferentes conteúdos programáticos relacionados com a poesia. Alternadamente cada grupo resolve os enigmas projetados no datashow, sentados nas cadeiras, durante o tempo de realização fornecido pela investigadora – sensivelmente 5 minutos, para em seguida, cada elemento do grupo, se deslocar para perto do suporte informático, rotativamente, a fim de dar conhecimento da resposta dada após resolução intragrupo. Possibilitamos a participação no jogo de todos os elementos do grupo. O grupo que acumular um maior número de respostas corretas vence o desafio tendo a possibilidade de escolher um dos quatro livros de poesia disponíveis para empréstimo e, são eles:

- *Bichos na palma da mão* (Maria Gracinda Coelho, 2003);

- *Poemas de mentira e da verdade* (Luísa Ducla Soares, 2005);

- *Luisinho e as andorinhas: este menino que se chamou Beethoven* (Papiniano Carlos, 2001);
- *Algazarra de versos* (João Manuel Ribeiro, 2010a).

Os livros disponíveis para empréstimo ficam semanalmente entregues a cada um dos elementos do grupo. Os restantes livros de poesia são distribuídos aleatoriamente pelos restantes grupos que procedem à entrega semanal do livro a cada um dos seus elementos. No final, quando todos os elementos do grupo já tiverem tido a oportunidade de levarem o livro para casa, os grupos procedem à troca dos livros entre os elementos do grupo, iniciando de seguida, um novo processo de empréstimo do livro. Esta iniciativa permite aos alunos explorarem o livro em contextos exteriores à sala de aula, convidando os pais e comunidade educativa a contactarem com a poesia, assim como a dotarem os alunos do sentido de responsabilidade, da criação de hábitos de partilha e de preservação do estado em que o livro se encontra.

O jogo poético que os grupos realizam para acederem ao prémio apresenta diferentes propostas de atividades, entre as quais damos conta de seguida de alguns exemplos de propostas de atividades e respetivos resultados (Anexo Digital 4):

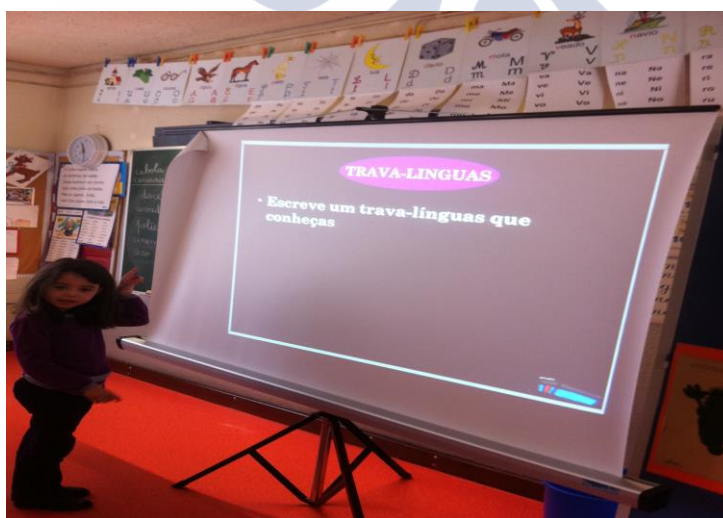


Figura 60 - Realização do jogo: O tangram da poesia

Grupos	Proposta de atividade	Resposta
A	Qual é coisa qual é ela que se põe logo à janela?	Botão.
	Encontra cinco palavras que rimem com o verbo Amar.	casar, mar, arrumar, estar, gostar.
B	Continua a frase rimando: “Joaninha, voa voa que o teu pai foi a Lisboa...”	“... foi comprar uma meloa e depois picou-se numa coroa.”
	Escreve um travalíngua.	O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.
C	Ordena as seguintes palavras com vista a obteres um provérbio: pau, de, em, casa, ferreiro, de, espeto.	Em casa de ferreiro espeto de pau.
	Escreve cinco palavras que rimem com balão.	pão, João, mão, Sebastião, coração.
D	Em grupo, dramatiza a seguinte lengalenga: 1, 2, 3 acerta o passo Maria Inês/ Damos meia volta/ Damos outra vez/ Damos outra vez/ Ó menina Carlota 1, 2, 3/ Damos todos meia volta.	Os alunos realizam os movimentos correspondentes a cada verso.
	Completa a lengalenga: O vento perguntou ao ____/ Quanto tempo o ____ tem./ O tempo respondeu ao ____/ Que o vento tem tanto ____/ Quanto ____ o ____ tem/ O ____, tempo ____.	O vento perguntou ao <u>tempo</u> / Quanto tempo o <u>vento</u> tem./ O tempo respondeu ao <u>vento</u> / Que o vento tem tanto <u>tempo</u> / Quanto <u>tempo</u> o <u>tempo</u> tem/ O <u>vento</u> , tempo tem.

Tabela 45 - Exemplos de propostas de atividades e respostas dadas pelos diferentes grupos (A, B, C e D)

Durante a participação nas atividades os grupos apresentam-se unidos trabalhando em equipa com vista a responderem adequadamente a cada pergunta. Os alunos adotam um comportamento calmo e demonstram um interesse considerável por esta atividade, onde realçamos o comportamento do aluno Gonçalo Jacob que melhorou significativamente. O trabalho em equipa desperta uma motivação maior por parte dos alunos, bem como a reorganização do espaço de sala de aula apresentam-se como estratégias indispensáveis para o sucesso nas aprendizagens construídas.

Reflexão:

A sessão n.º 12 supera as nossas expetativas, pois cria o efeito desejável nos nossos alunos. Estes aderem massivamente e demonstram enorme entusiasmo em trabalhar em grupo e em participarem neste tipo de atividades relacionadas com a poesia, como podemos observar no diário de aula realizado pela turma que evidencia o contentamento pela participação nesta atividade:

Nome: 9.14 Data: 23/05/201
 Sessão n.º: 12
 Assinala com um X no ☐

	Li um poema	O que mais gostei foi ...	Ouvir um poema	
Hoje eu...	Ouvi um poema	O que menos gostei foi ...	Cantar um poema	
	Cantei um poema		Ler o poema	
	Escrevi um poema	Escrever o poema		
	Outros (Tudo)	Trabalhar em grupo	X	
		Trabalhar sozinho		
		Gostei mais ou menos ...	Fazer digitação	
			Trabalhar com o computador	X
			Outros	

ira a próxima sessão quero fazer ...
"Pensemos em atividades deste género: Adoramos, Regina!"
São Silva
"Queremos mais" - disseram os alunos em uníssono.

Figura 61 - Registo do diário de aula da sessão n.º 12, realizado pela turma

O diário de aula evidencia a satisfação dos alunos pela participação nesta sessão. Os objetivos são atingidos e a interdisciplinaridade promove-se por intermédio do carácter abrangente, integrante e global das atividades permitindo a aproximação entre a criança e as novas tecnologias que se encontram sobejamente privilegiadas nesta sessão de sensibilização para a poesia.

A implementação do jogo lúdico-interativo-pedagógico alia o jogo, ao prazer e à poesia. Digamos que articula a dimensão lúdica, o jogo, com a dimensão formal, a aprendizagem, persuadindo de forma eficaz e imediata os alunos na sua participação. Neste âmbito, a trilogia: jogo-prazer-poesia efetiva-se como elemento motivador com vista a desencadear a construção de aprendizagens significativas, a descoberta e o desenvolvimento da imaginação e do poder criador da criança.

Neste sentido os alunos adotam uma atitude ativa e dinâmica na realização das diferentes tarefas propostas, bem como demonstram um bom desempenho ao longo da sua implementação. O jogo apresenta múltiplas potencialidades pedagógicas e o facto de a poesia constituir o mote para a realização desta atividade desencadeia uma participação geral da turma pautada por um comportamento calmo, atento e interventivo.

Em suma, as diferentes áreas curriculares são promovidas através da dinamização deste jogo poético, das quais destacamos as áreas expressivas e o português, sensibilizando os alunos para a poesia. Igualmente, a aquisição de regras de comportamento social, bem como os valores de respeito, de partilha e de união promovem-se conduzindo à construção de aprendizagens significativas.

Sessão n.º 13: Digitinta

Objetivo específico:

- Promover a leitura recreativa de imagens.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

Os alunos realizam esta atividade em contexto de sala de aula, no período de tempo respeitante à área de Expressões. Iniciamos esta sessão com um apelo para a área das expressões, dialogando com os alunos e convidando-os a participarem de forma ativa ao nosso apelo. Neste sentido os alunos colocam no meio de uma folha umas gotas de tinta fornecidas pela professora. Em seguida, dobram a folha ao meio e observam a mancha simétrica obtida, procedendo à leitura recreativa da imagem com vista à produção de uma frase poética, que ocorre da seguinte forma (Guedes, 2000):

- em torno da figura;
- dentro da imagem;
- fora do desenho.

Os resultados obtidos são apresentados, com dois exemplos produzidos pelos alunos:

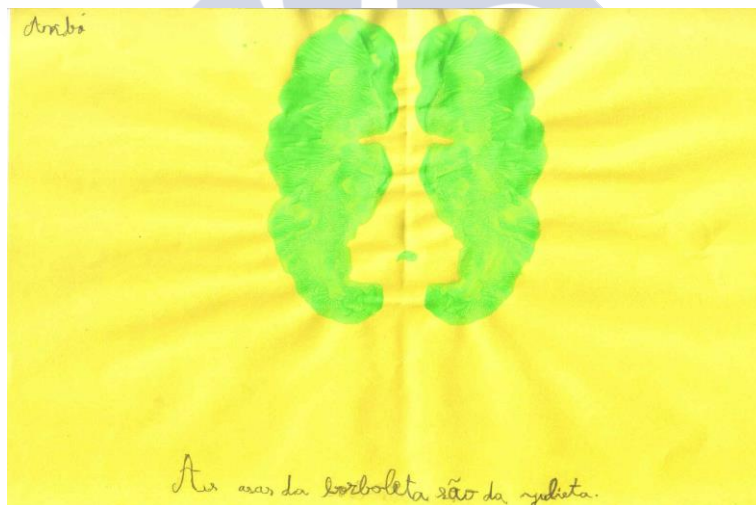


Figura 62 - Digitinta realizada pelo aluno André Narquel



Figura 63 - Realização de digitinta pela aluna Inês Silva

Confirmamos a simplicidade do trabalho produzido e simultaneamente, a riqueza de produção poética inerente a este processo. Por um lado, no trabalho do aluno André Narquel que, na frase poética, interpreta a sua imagem como as “asas da borboleta”: “As asas da borboleta são da Julieta”, recorrendo à rima, característica frequente da poesia; por outro lado, o trabalho realizado pela aluna Inês Silva, que perspetiva o resultado das manchas de tinta como “o muro é cor-de-rosa e faz-me lembrar a minha amiga Rosa” recorrendo, igualmente, à rima e à cor utilizada na mancha do papel. Os restantes trabalhos obtidos revelam a criatividade do grupo e a preocupação pela dimensão estética do trabalho, assim como o recurso à rima é frequente. Digamos que os alunos encontram uma estreita relação entre a poesia e a rima como testemunha a afirmação da Inês Silva: “Agora já sei, Regina. Sempre que as palavras rimam é poesia!”.

Os resultados obtidos revelam-se surpreendentes, criativos e a evolução dos alunos a nível artístico e estético é nítida.

Reflexão:

A sessão promovida surte o efeito por nós desejado, sendo o objetivo específico alcançado com êxito. O recurso à área de expressões surge como uma mais-valia permitindo fomentar a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares, sobretudo entre a área da Língua Portuguesa e a Expressão e Educação Plástica. No domínio da Língua Portuguesa, a ligação com a escrita criativa e a leitura recreativa de imagens emerge, naturalmente; no âmbito da Expressão e Educação Plástica, as técnicas de dobragem, pintura e manipulação de materiais promove-se; na área de Estudo do Meio a temática explorada pode integrar-se nesta área como é o exemplo das cores; a nível da área curricular da Matemática a exploração do conceito de simetria efetiva-se e pode ser explorado; na área disciplinar da Expressão e Educação Musical a audição de músicas estimulantes e relaxantes pode ser utilizada como estratégia de promoção para a emergência da criatividade; assim como outras potencialidades asseguradas por esta atividade de caráter lúdico-interativo-pedagógico.

No final da sessão, reunimos os diferentes diários de aula, realizados individualmente. Nos diários de aula, os alunos manifestam as suas preferências e sugerem temas para as próximas sessões, como podemos verificar no seguinte exemplo:

Figura 64 - Registo do diário de aula da sessão n.º 13, realizado pelo aluno Gonçalo Jacob

O diário de aula realizado pelo aluno Gonçalo Jacob evidencia o gosto que o aluno manifesta pela sessão, sugerindo ideias para a próxima intervenção, no sentido de garantir a continuidade das sessões de poesia. Curiosamente, este aluno no início das intervenções, não manifestava qualquer interesse pela poesia e apresentava um comportamento inadequado ao processo de ensino e aprendizagem – agitado e perturbador. Atualmente, verificamos os progressos manifestados por este aluno nomeadamente a nível do comportamento e da realização das tarefas propostas revelando mais maturidade e responsabilidade na sua execução. Estas evidências incentivam-nos a dar continuidade às intervenções procurando ir ao encontro dos gostos e preferências manifestados pelos alunos.

Sessão n.º 14: Jogos cromáticos

Objetivo específico:

- Desenvolver a competência linguística.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

A sessão de poesia n.º 14 decorre durante sensivelmente 1 hora e 30 minutos, no período letivo dedicado à área da Língua Portuguesa. A sessão realiza-se individualmente por cada aluno pretendendo aliar a aprendizagem das cores à produção poética. Propomos aos alunos que pensem em cores significativas para eles a fim de elaborarem, numa folha fornecida pelas professoras, três frases com as respetivas cores. O grupo ouve atentamente o nosso apelo e adota um comportamento calmo para a realização da tarefa proposta. No decorrer da atividade, alguns alunos solicitam a ajuda das professoras não somente para estruturarem a

frase mas principalmente para escreverem corretamente determinadas palavras que tenham dúvidas. Procuramos ajudá-los e mediamos este processo de realização da atividade para que os alunos realizem com sucesso a atividade.

Concluída a produção de frases as crianças, de forma alternada, apresentam oralmente as suas frases à turma com recurso à leitura em voz alta, explicando o sentido da sua produção escrita. Os resultados dos alunos revelam-se ricos e bastante criativos, como podemos confirmar através de alguns exemplos:

Cor	Frase
Vermelho	O vermelho é a cor do coração (José Azevedo).
Cor-de-rosa	O cor-de-rosa é a cor preferida da Neide (Bruna).
Verde	Verde é a cor do meu clube, o Sporting (Inácia).
Amarelo	Amarelo é a cor do sol muito brilhante (Marta S.).
Azul	Azul é a cor da água da minha banheira (André N.).

Tabela 46 - Resultados do trabalho realizado - jogos cromáticos

Na tabela verificamos que os alunos escrevem frases simples e objetivas recorrendo a elementos concretos, significativos e visíveis no seu quotidiano. Transportam a cor para as suas vivências e relacionam-na com um objeto ou situação pela qual manifestam preferência. Desta forma, os resultados apresentados surtem os efeitos por nós desejados, levando os alunos a participarem ativamente na atividade proposta.

Reflexão:

Os alunos aderem satisfatoriamente à realização da atividade demonstrando entusiasmo e motivação sendo o principal objetivo atingido com êxito. O comportamento dos alunos já se encontra mais calmo e o interesse manifestado pela poesia ocorre de forma espontânea. Cada aluno escolhe diferentes cores redigindo as três frases propostas pela investigadora. Alguns alunos, como é o caso do André Narquel, Inês Silva e Marta Sardinha escrevem mais de três frases e demonstram o seu gosto pela produção poética. A produção de frases poéticas revela-se entusiasmante para os alunos, pois, deparamo-nos com um grupo imbuído pelo desejo em escrever criativamente, bem como, pelo interesse manifestado em expor as suas realizações à turma.

A sessão promove, igualmente, a articulação entre a área da Língua Portuguesa – leitura, escrita e oralidade – e a área do Estudo do Meio – cores – fomentando a interdisciplinaridade. A escrita criativa surge, neste contexto, como estratégia impulsionadora do desejo de escrever e comunicar ideias, sentimentos e acontecimentos. O facto da motivação para a escrita emergir a partir do conteúdo programático – cores, ou seja, de um conteúdo anteriormente explorado em múltiplos contextos (escola, casa, sociedade), torna a atividade significativa para os alunos promovendo a emergência de resultados surpreendentes e criativos.

No que respeita à leitura dos diários de aula, realizados individualmente por cada aluno, estes evidenciam a satisfação sentida na participação da atividade. A resposta dada pelo aluno André Narquel, por exemplo, no que concerne ao item: “para a próxima sessão quero fazer...” evidencia essa satisfação, uma vez que continua a frase emitindo: “poemas, escrever, escrever

e escrever”. Podemos confirmar a satisfação vivenciada pelos alunos em que o desejo de escrever surge espontaneamente e de forma aprazível.

Sessão n.º 15: Os estados do nome

Objetivo específico:

- Despertar a sensibilidade dos alunos para o poético que se manifesta nas palavras.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

Na sessão do dia 22 de maio de 2012, durante aproximadamente 2 horas no turno da manhã, a maioria dos alunos apresenta um comportamento agitado. Logo de início, sugerimos que o grupo nos revelasse o que gostaria de fazer nesta sessão. Solicitamos, então, que se acalmassem e partilhassem as suas ideias com vista a procurarmos responder às suas expectativas. Como já tínhamos preparado uma atividade juntamente com a professora, procuramos adaptá-la às solicitações dos alunos que propuseram que as professoras lessem um poema em voz alta. Assim sendo, a aluna Neide Silva que tem em sua posse o livro de poesia *Poemas da mentira e da verdade* de Luísa Ducla Soares para partilha com os colegas (atividade n.º 12), sugere a leitura do poema *O alfabeto sem juízo* (Ribeiro, 2010b), apresentando-o como um poema “(...) muito bonito que fala de todas as letras que já aprendemos”. Atendemos ao seu pedido e procedemos à leitura dos versos do poema de forma alternada com a professora, a fim de captarmos a atenção dos alunos com os diferentes ritmos e vozes, assim como explorarmos as características do poema e respetivo conteúdo. Em seguida, propomos aos alunos que realizem a leitura silenciosa do poema que partilhamos no quadro com o grupo para, posteriormente, após a sua compreensão, o lerem à turma de forma alternada, de acordo com a nomeação do aluno eleita por nós.

Concluída esta etapa e, uma vez, que o comportamento dos alunos se encontra mais calmo, prosseguimos para a sessão que estava planeada. Curiosamente o poema explorado relaciona-se com a nossa sessão, razão pela qual partimos das personagens do poema a fim de apresentarmos alguns exemplos ilustrativos com os nomes próprios apresentados e respetivos estados de espírito. Por exemplo: “Z é a Zulmira que na aula dança o vira”, procurando relacionar o nome com a dança, a alegria com o movimento.

Em seguida, propomos à turma que cada um dos alunos escreva individualmente o seu nome próprio, de acordo com o seu estado de espírito: alegre, sonolento, triste, furioso. Os alunos aderem com satisfação à proposta de atividade e as produções que surgem revelam-se bastante criativas como confirmamos nos seguintes exemplos:

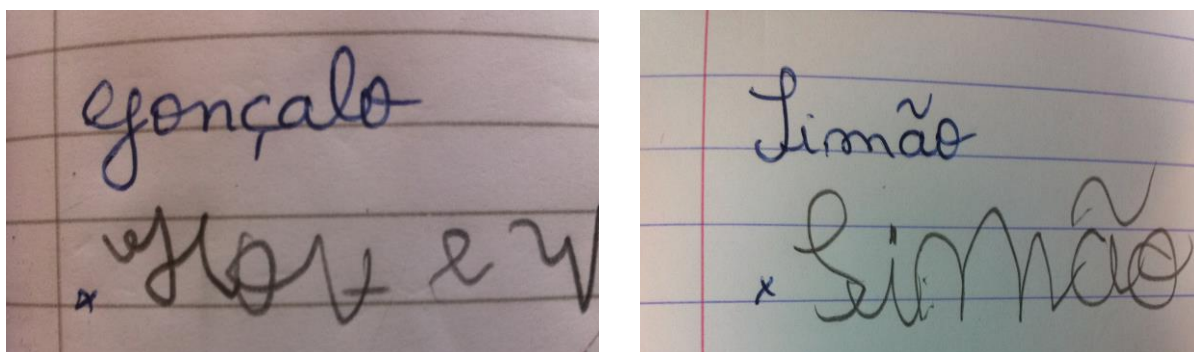


Figura 65 - Manifestação visual do estado de espírito dos alunos: Gonçalo Varela e Simão Valério

Os exemplos evidenciam a criatividade manifestada pelos alunos. O aluno Gonçalo Varela transmite-nos o seu nervosismo adotando uma motricidade fina descontrolada para criar um efeito de linhas desorganizadas e desorientadas. Por sua vez, o aluno Simão Valério exprime a sua alegria recorrendo à utilização de uma letra em tamanho grande com vista a evidenciar o seu alegre estado de espírito. Observamos que os alunos percebem a atividade e conseguem transmitir para a escrita do seu nome o seu estado de espírito, revelando criatividade e originalidade na realização da tarefa proposta.

Reflexão:

Nesta sessão o objetivo é atingido com êxito embora tivéssemos que improvisar a sessão, respondendo aos apelos manifestados pelos alunos que pretendem escutar um poema e interpretá-lo. Partindo desta proposta, promovemos um clima de confiança, de satisfação, de motivação nos alunos, convidando-os a realizarem a atividade que tínhamos preparado. Os resultados revelam-se surpreendentes e observamos que os alunos se encontram satisfeitos. Embora esta sessão não cumprisse o plano predefinido ocorre espontaneamente e ao ritmo das características e necessidades dos alunos, superando as nossas expetativas. Sentimos, igualmente, que a nossa função é cumprida de forma eficaz e que os resultados obtidos suplantam as nossas expetativas, razão pela qual nos encontramos entusiasmados para dar continuidade a esta divulgação/ sensibilização para a poesia, difundindo-a a espaços exteriores à escola – sociedade.

Sessão n.º 16: Frases a partir de colagens

Objetivo específico:

- Treinar o controlo grafomotor – motricidade fina.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

A última sessão respeitante à fase – produção de poesia intitula-se: “frases a partir de colagens” e decorre durante aproximadamente 1 hora e 30 minutos na mancha de horário

destinada à área de Expressões. Procuramos que os alunos trabalhem em grupo e, neste sentido, reorganizamos as mesas e cadeiras antes da entrada dos alunos na sala de aula.

Os grupos já se encontram formados desde a sessão n.º 12: grupo A, B, C e D, apresentando heterogeneidade e eficácia criada pelos elos conseguidos entre os vários participantes. Começamos por explicar o objetivo da atividade que consiste em aliar a palavra à imagem, na medida em que os alunos produzem frases poéticas a partir da substituição de algumas palavras por imagens. As imagens surgem em revistas, catálogos, jornais e noutros materiais que podem ser recortadas e manipuladas.

Os alunos aderem com entusiasmo ao nosso apelo e, organizados em grupo, pensam em frases para as escreverem de acordo com a nossa proposta, como podemos observar com o resultado do trabalho do grupo C:



Figura 66 - Construção de frases poéticas a partir de colagens

A figura revela a preocupação dos alunos em encontrarem letras e imagens correspondentes à frase elaborada. Podemos constatar que uma simples frase se torna apelativa e criativa através da mudança da letra manuscrita para a letra impressa e da cor, já existente nos jornais, catálogos ou revistas havendo uma preocupação dos alunos pelo sentido estético.

No final da realização da tarefa proposta, cada grupo apresenta à turma o seu trabalho produzido na folha branca A4 fornecida pela investigadora em que os resultados obtidos evidenciam a preocupação pela dimensão estética do trabalho, assim como a correção da frase e respetivo conteúdo. Desta forma ficamos satisfeitos com os resultados obtidos que revelam o entusiasmo e agrado sentido pelos alunos em participarem em atividades únicas, criativas e construtivas que promovem o seu desenvolvimento cognitivo, artístico, afetivo e social.

Reflexão:

O principal objetivo desta sessão – treinar o controlo grafomotor – é atingido com êxito tendo em conta as possibilidades de recorte e colagem realizadas. O comportamento dos alunos apresenta-se adequado ao funcionamento do trabalho de grupo promovendo a maximização das potencialidades asseguradas por esta estratégia de ensino e aprendizagem. Os alunos Eliane Barros, Gonçalo Jacob e José Azevedo revelam inúmeros progressos, principalmente a nível de comportamento e a nível da motivação demonstrando interesse pela atividade proposta. A promoção do trabalho de grupo assume-se como uma mais-valia para motivarmos os alunos na participação das atividades. Igualmente, a criatividade e a novidade

promovida nesta sessão, tal como tem acontecido em sessões anteriores, permite a existência de uma atividade lúdica, interativa e pedagógica levando os alunos a participarem ativamente na pesquisa de imagens, na procura de palavras e na formação de frases. A articulação entre a área da Língua Portuguesa – escrita – com a área da Expressão e Educação Plástica – recorte e colagem – promove a interdisciplinaridade tornando a aprendizagem dos alunos construtiva, integrante e significativa.

3.2.2.1 Apresentação e análise dos resultados da G2 – Produção

N.º: 2

Grelha de Observação Direta (G2)

30/05/2012

Tipos			A		B		C				
Categorias	Domínio	Indicadores	Sim	Não	Observações Adicionais	Sim	Não	Observações Adicionais	Sim	Não	Observações Adicionais
Iniciação à poesia	C.	Ouvem atentamente as poesias.	X		Realizam escuta ativa e demonstram enorme entusiasmo pelos poemas.	X		Atitude positiva na audição de poemas mas na expressão não revelam entusiasmo.	X		Dificuldades na atenção/ concentração e desmotivação face ao tema.
		Falam do poema com entusiasmo.	X			X			X		
	A.	Procuram de forma espontânea a poesia.	X			X		Espontaneamente, não demonstram muito interesse pela poesia.	X		Espontaneamente, não demonstram nenhum interesse pela poesia.
	S.	Os alunos interagem no âmbito da atividade poética.	X			X			X		
	C.A.S.	Expressam as escolhas temáticas aos outros.	X		Atitude ativa.	X		Atitude ativa.	X		Atitude ativa.
Produção	C.	Produzem poesia de forma espontânea.	X		Motivação na produção poética e boa gestão do tempo.	X		Motivação na produção poética. Revelam dificuldades na gestão do tempo.	X		Não revelam preocupação pela gestão do tempo.
		Gerem o tempo com vista a cumprir os objetivos pré-definidos	X			X			X		
	A.	Encontram-se motivados para a produção poética.	X		Espírito de equipa.	X		Espírito de equipa.	X		Espírito de equipa.
	S.	Trabalham cooperativamente.	X			Muita criatividade.	X			Criatividade.	
		Promovem um clima de interajuda.	X		X			X			
	C.A.S.	Manifestam criatividade e imaginação.	X		X		X				
Visibilidade	C.	Evidenciam progressos ao nível do vocabulário.									
	A.	Adotam uma atitude correta na exteriorização do seu trabalho.									
	S.	Mostram vontade em expor as suas produções poéticas.									
		Partilham as produções poéticas com os pares									
	C.A.S.	Expressam-se de forma clara, correta e audível.									

• Apreciações globais

Pontos fortes e pontos fracos, sugestões e recomendações.

Pontos fortes: possibilidades de abordagem deste género literário, trabalho de grupo (espírito de equipa);

Pontos fracos: dificuldades em dirigir a atenção (por exemplo: Eliane Barros, Gonçalo Jacob e José Azevedo).

Sugestões e recomendações: a professora titular de turma dar continuidade às sessões promovidas.

C.- CognitivoA.- AfetivoS.- SocialC.A.S.- Cognitivo, Afetivo e Social

Figura 67 - Grelha de observação direta n.º 2

Com base na leitura da G2 respeitante à fase de produção poética, observamos que os diferentes tipos: A, B e C demonstram inúmeros progressos a nível da produção de poesia nomeadamente devido ao gosto e motivação manifestada para o campo da poesia. Se na fase de iniciação à poesia a disparidade entre os diferentes tipos era nítida e evidente, na fase de produção de poesia esta diferença é ténue não se revelando tão acentuada, uma vez que os níveis de desempenho e comportamento dos alunos melhoram no decorrer das sessões poéticas.

No que se refere ao tipo A, este grupo de alunos demonstra motivação e revela entusiasmo na produção poética. O papel das professoras consiste somente em orientar este grupo para a realização da atividade, pois no decorrer da sessão os alunos que se inserem no tipo A realizam as tarefas propostas de forma autónoma, criativa e com considerável empenho

e motivação. Igualmente entusiasma os seus pares a apreciarem a poesia dando feedbacks positivos como podemos presenciar com a intervenção da aluna Inês Silva quando estimula o aluno Gonçalo Jacob: “Gonçalo a poesia nem é trabalhar, é brincar com as palavras. Eu adoro poesia e tu vais ver como também vais adorar”. Torna-se evidente, o espírito de equipa e a motivação manifestada por estes alunos para a atividade poética.

A nível do tipo B, constatamos que a motivação apresentada para a produção poética aumenta e o espírito de interajuda torna-se evidente, embora não exista a preocupação pela gestão do tempo na realização da atividade proposta. No que respeita aos alunos inseridos no tipo C, estes quase se confundem com o tipo B, pois manifestam níveis de desempenho muito semelhantes, distinguindo-se pelo indicador – “produzem poesia de forma espontânea”, indicador que ainda não se verifica no tipo C. Neste sentido, o trabalho de grupo impõe-se como estratégia promotora na estimulação dos alunos do tipo C, especialmente, para a criação de hábitos de vivência da poesia.

Observamos que nesta fase os alunos envolvem-se mais ativamente e apresentam um comportamento mais calmo, nomeadamente o aluno Gonçalo Jacob que no início das sessões revelava um comportamento perturbador apresentando ultimamente nítidas melhorias. Na nossa ótica esta evolução é resultado da existência do trabalho de grupo que se apresenta como estratégia fulcral para o alcance da eficácia das atividades. Os alunos mostram-se mais atentos e entusiasmados e a participação ativa e motivante conduz à obtenção de trabalhos criativos, construtivos e empreendedores. Verificamos, igualmente a preocupação dos alunos em realizarem as tarefas com êxito e que o espírito competitivo se verificou, nomeadamente nos alunos André Narquel e Inês Silva. Perspetivamos que esta competição se revela saudável visto que estimula os alunos para o sucesso educativo e, curiosamente o André Narquel e a Inês Silva são os alunos que se evidenciam claramente do grupo tendo em conta a sua participação ativa, comportamento calmo, conhecimentos sedimentados e nível de desempenho nas atividades.

No âmbito geral, no que respeita aos pontos fortes, apresentamos o trabalho de grupo como estratégia incontornável no alcance do sucesso das atividades propostas; a formação de grupos heterogéneos que contempla alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, nível de realização das atividades e conhecimentos, possibilita aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem ou que revelem um comportamento mais agitado serem estimulados por alunos com maior capacidade cognitiva e motivação para o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido é nossa intenção promover a emergência de um tecido poético, sedimentado e alicerçado, em que os alunos se unam por intermédio do trabalho colaborativo a fim de criarem hábitos de vivência da poesia, na escola, em casa, para a vida. No que concerne aos pontos fracos, as contrariedades sentidas prendem-se com as dificuldades manifestadas por alguns alunos, como é o caso da Eliane Barros, do Gonçalo Jacob e do José Guilherme em dirigirem a atenção, distraíndo-se com facilidade o que conduz à desmotivação e dificuldades na realização da atividade proposta. Todavia estes alunos já revelam maior interesse pelas atividades e adotam um comportamento mais calmo e adequado para a construção das suas aprendizagens significativas. Pensamos que a promoção do trabalho de grupo, assim como a

apresentação de atividades de caráter lúdico e pedagógico sensibilizou-os no despertar do gosto pela poesia.

Assim sendo pensamos que nesta fase cumprimos com eficácia a nossa programação – sinopse de atividades – e os níveis de desempenho dos alunos revelaram-se bastante satisfatórios. O facto de os alunos participarem ativamente na fase de produção permite que as atividades se tornem significativas e a poesia seja vivida de forma mais efetiva e afetiva. Pretendemos, assim, que a professora prossiga com a nossa proposta de intervenção e torne a poesia num conteúdo ou estratégia incontornável para a aprendizagem de conteúdos programáticos, a fim da emergência de um aluno sensibilizado para a sua dimensão estética, artística, axiológica, afetiva e social.

3.2.3 Visibilidade

Na última fase de vivência da poesia – visibilidade, os alunos divulgam as suas produções poéticas e atribuem visibilidade ao percurso trilhado ao longo do ano letivo 2011/ 2012.

Sessão n.º 17: Balões ao vento

Objetivo específico:

- Incentivar o gosto pela poesia na sociedade.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

Os alunos selecionam, individualmente, no final do ano letivo, um dos poemas que redigiram ao longo das sessões que se encontram guardados no baú da poesia, iniciada a sua implementação na sessão n.º 3. Por exemplo, o aluno André Narquel escolhe o seguinte poema com recurso à rima:

Adoro a poesia,
de noite e de dia,
brinco e aprendo
coisas divertidas
para ser feliz um dia.

Também tu,
brinca com a poesia
e envolve-te nesta magia.

Em seguida, os alunos recortam um pedaço de cartolina a fim de nele escreverem um poema que posteriormente colam no balão. Concluída esta tarefa, os alunos deslocam-se organizadamente para o espaço exterior à sala de aula – o recinto escolar com vista à libertação dos balões, soltando-os ao vento, para que se promova a sensibilização para a poesia na sociedade.



Figura 68 - Balões ao vento

A adesão dos alunos à atividade proposta revela-se eficaz, visto que todos os alunos participam de forma ativa e empenhada. Confirmamos que o momento de deslocação dos alunos ao espaço exterior da sala de aula se apresenta como o momento de eleição, pois, estes saem do seu contexto habitual para se integrarem noutro contexto que associam ao lazer e à diversão. Neste espaço os alunos soltam os balões ao vento com alegria e com o desejo que a sociedade se sensibilize para as potencialidades asseguradas pela poesia.

Neste dia primaveril o vento não ajuda na deslocação dos balões; porém, através de várias tentativas, os balões sobem e voam pelo ar em busca de um recetor que leia a mensagem do poema nele inserido.

Reflexão:

O objetivo específico que propomos para esta sessão não pode ser avaliado, uma vez que não sabemos o destino dos balões e o resultado do seu lançamento. Todavia encontramos-nos conscientes que esta atividade simbólica sensibiliza os alunos e na tentativa de divulgarmos a poesia a espaços exteriores à escola, permite-lhes compreender a importância de sensibilizar a sociedade para a vivência da poesia: leitura e escrita de poemas. A dinamização desta sessão promove a aproximação dos alunos com a poesia, assim como, da sociedade.

Sessão n.º 18: Tertúlia poética

Objetivo específico:

- Promover a articulação entre a escola e a família.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

No dia 8 de junho de 2012 convidamos os encarregados de educação do nosso grupo de trabalho a participarem numa tertúlia de poesia. Preocupamo-nos com o local e a hora do encontro com vista a garantirmos a adesão da maioria dos pais. Esta sessão ocorre com base

no *feedback* dado pelos alunos que transmitem que os pais “gostavam de perceber melhor a poesia” (Marta Sardinha) e que “queriam participar nas sessões” (Eliane Barros). Assim sendo, após o convite lançado no final de uma reunião, ao qual comparecemos, agendamos para uma sexta-feira pelas 21 horas a tertúlia de poesia. As professoras, os pais e alguns alunos respondem massivamente ao apelo e participam num “momento único e agradável de conversa sobre a poesia” (mãe da Lara Santos). Professoras e pais, maioritariamente, partilham ideias, manifestam opiniões, sugerem estratégias de intervenção a nível da poesia promovendo-se um momento agradável e construtivo para a vivência efetiva da poesia. Os testemunhos apresentados por alguns pais revelam-se surpreendentes; destacamos da mãe do aluno Gonçalo Varela:

Regina, o Gonçalo nunca gostou muito da escola e sempre foi um castigo fazer os deveres e estar sossegado. Desde que aprendeu poesia, ele só fala nela, e convida-nos a escrevermos poemas e a ajudarmo-lo nos trabalhos que vêm para casa. Nós, sem querer, vemo-nos no dever de procurar informação sobre poesia, de o ajudar e de gostar de algo que tão bem faz ao nosso filho. A poesia é algo que não estamos habituados no nosso dia a dia mas que estamos a gostar muito de conhecer.

Como podemos confirmar, um dos alunos que revela indiferença pela poesia e apresenta um comportamento perturbador ao bom funcionamento das sessões, numa fase inicial, transmite aos pais o gosto pela poesia e convida-os a produzirem poemas. Os pais desconheciam a poesia, sentindo necessidade em conhecê-la melhor e em explorá-la com vista a utilizarem-na como estratégia para a motivação do seu educando pelo processo de ensino e aprendizagem. Esta situação causa-nos uma enorme satisfação, uma vez que os objetivos, que nos propusemos, são alcançados; a sensibilização para a poesia faz-se sentir, quer no contexto escolar, quer no contexto familiar, que no contexto que envolve a escola. Neste sentido, apelamos a todos os presentes para a divulgação da poesia e respetiva exploração no seu quotidiano, evidenciando as suas potencialidades, abordadas no capítulo 4.

Reflexão:

Na sessão da tertúlia de poesia conseguimos aproximar a escola da família por intermédio da poesia. Confirmamos a criação de laços afetivos entre os diferentes agentes educativos, na relação escola-família, assim como, sensibilizamos os intervenientes para o primordial papel desempenhado pela poesia. Os pais escutam, dialogam e intervêm nesta partilha de informações, opiniões e sugestões de abordagem à poesia revelando enorme satisfação por participarem neste encontro. O gosto pela criação de hábitos de leitura e escrita de poesia são estimulados.

Perspetivamos este momento de partilha entre a escola e a família como rico e imprescindível para a sensibilização dos alunos, visto que os pais desempenham um papel primário e significativo na educação e no desenvolvimento global dos seus filhos. Assim sendo, é através do trabalho de equipa, da articulação entre a escola e a família que conseguimos atingir os objetivos gerais a que nos propomos e, com efeito, promover a criação

de um tecido poético alicerçado e sustentado na criação de laços afetivos. Como investigadora, propomos-nos a difundir a poesia a espaços exteriores à escola e, em parceria com colegas da área da educação, da política e das artes promovemos uma tertúlia poética que decorre na Casa Barbot (Vila Nova de Gaia) visando sensibilizar o público – pais, professores, sociedade – para a importância da poesia e sua relação com a política, com a educação e com as artes.



Figura 69 - Tertúlia poética (a arte, a música, a poesia e a política)

Os resultados apresentados nesta sessão revelam-se construtivos, assim como, os momentos de partilha, de convívio e de abordagem às particularidades da poesia são explorados. A palavra-chave desta tertúlia – arte – prende-se com a exploração deste conceito e potencialidades asseguradas, nomeadamente a arte da poesia. Neste sentido, procuramos relacionar a poesia com a arte, com a política, com a música, com a educação e percebemos que ela tem lugar em cada um dos espaços desde que o sujeito se encontre aberto e sensível à sua abordagem. A poesia apresenta-se como um veículo para conhecer o mundo, para explorar a língua, para captar a atenção e formar o Homem a nível holístico – cognitivo, afetivo, artístico e social.

Sessão n.º 19: O Segredo da Floresta

Objetivo específico:

- Promover a articulação entre a turma e a comunidade escolar – trabalho colaborativo.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

No dia 14 de junho de 2012, pelas 18 horas, decorre a festa de final do ano letivo 2011/2012. Para este arraial são convidadas todas as turmas da E.B.1/J.I. da Quinta da Courela a participarem com uma atividade artística – dança, música, teatro –, assim como, os agentes educativos e respetiva comunidade. Esta atividade ocorre a partir de uma conversa

informal com a professora do nosso grupo de trabalho e com a professora da área de Expressão e Educação Musical das AEC, com as quais partilhamos ideias e criamos uma proposta de intervenção para o final do ano letivo, integrada no PE e PAA. A proposta que surge é apresentada à coordenadora da escola, no decorrer do ano letivo, consistindo no seguinte:

- Convidamos todos os professores titulares de turma e das AEC a trabalharem colaborativamente na exploração do livro *O Segredo da Floresta*, da autoria de Margarida Santos e Francisco Cardoso (2011). O livro é acompanhado por um CD onde os poemas são cantados estimulando à dança, à música e essencialmente ao teatro. Neste sentido, propomos aos professores a dramatização de cada poema por uma das turmas no arraial do final do ano letivo apelando ao trabalho em equipa. Assim, cada turma fica responsável por uma canção ou poema que apresenta neste dia, até como na possibilidade dos professores cantarem e participarem de forma ativa e visível. Como nos encontramos a meio do ano letivo torna-se mais fácil planearmos os cenários e acessórios, criando materiais significativos para todos os intervenientes.

Apresentada a nossa proposta e visto que todos os intervenientes demonstram enorme entusiasmo, em conjunto, professores, alunos, auxiliares e pais preparam cenários, criam coreografias, decoram músicas, dinamizam múltiplas atividades com vista a que cada turma as apresente no final do ano letivo. Cada turma recria o poema, cantando, dançando e apresentando a história que consiste em:

- falar de um grupo de animais que encontra um recado especial, prometendo uma prenda. Os animais acabam por ficar acordados a noite inteira à espera da prenda e para passarem o tempo partilham histórias. No final, descobrem que o maior presente é a amizade e o tempo que passam juntos.

Como verificamos a mensagem veiculada pela leitura da história relaciona-se nitidamente com o tema central do PCT do nosso grupo-alvo: “Quero um amigo que cresça comigo”, assim como, com as linhas orientadoras do PE – “combate à violência”. Desta forma, esta atividade vincula-se diretamente com os eixos norteadores da escola, facilitando a aquisição de skills comportamentais a este nível – cooperação, união, partilha, amizade.

A imagem evidencia algumas das atividades apresentadas no arraial da festa da escola de final do ano letivo 2011/ 2012.



Figura 70 - Arraial da festa da escola de final do ano letivo 2011/ 2012

Neste dia, os pais aderem ao apelo e participam em massa no arraial. O entusiasmo e satisfação são visíveis através da expressão facial dos pais e dos alunos que se mostram satisfeitos pela apresentação dos seus trabalhos no arraial. Assim sendo, este arraial revela-se uma mais-valia na aproximação da escola à família, assim como, estreita os laços entre os alunos e os professores, a escola e a família que se articulam e unem na construção deste projeto. Diremos, ainda, se assumem como responsáveis pelo desenvolvimento das crianças.

Reflexão:

A sessão n.º 19 resume-se a um único dia, embora consista no reflexo de um contínuo trabalho desenvolvido no decorrer do ano letivo 2011/2012. A sessão ocorre como o culminar das inúmeras possibilidades de abordagem à poesia, bem como, da experiência vivenciada pela nossa amostra e alargada a outras turmas. Promovemos o trabalho de equipa, estreitamos a relação entre a escola e a família, sensibilizamos a comunidade educativa para as artes, para as palavras, para a poesia. Por intermédio da música, da dança, da leitura, da audição, da expressão dramática, as diferentes turmas revivem um poema do livro passando a mensagem principal – o valor da amizade. Sentimos um enorme agrado por observar que a nossa proposta é bem aceite por todos e desempenhada pelos alunos e professores com rigor, afeto e satisfação. A poesia é divulgada à comunidade educativa num dos momentos mais privilegiados e significativos do ano letivo, um momento de visibilidade único e reflexo do *continuum* processo de ensino e aprendizagem – a festa de final do ano letivo.

Sessão n.º 20: Baú da poesia

Objetivo específico:

- Desenvolver a capacidade de auto-organização e sentido de responsabilidade.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

Os alunos colocam ao longo do ano letivo no baú da poesia as diferentes produções poéticas, por eles realizadas, ou pelos pais, quer em contexto de sala de aula, quer em espaços

exteriores à escola. O baú da poesia apresenta-se como um recurso pedagógico para a criança, localizado num espaço visível e acessível da sala de aula – em cima da mesa vazia no fundo da sala de aula. Os diferentes registos encontram-se compilados, organizados por temas – natureza, valores, animais –, podendo ser consultados, sempre que algum aluno ou professor o pretenda fazer.



Figura 71 - O “Baú da poesia”

Os resultados apresentados pelo recurso a este recurso, que permitiu implementar uma estratégia de organização das produções poéticas, viabiliza a concretização das nossas expectativas e dá-lhes visibilidade, valorizando-as, na medida em que granjeia uma elevada participação dos alunos e pais, especialmente durante a fase de produção poética. Os alunos encontram-se extremamente motivados para a produção poética e preferencialmente, em contexto familiar, produzem poemas com o auxílio dos pais partilhando-os no espaço da sala de aula para, posteriormente, os colocarem no baú da poesia. Muitas dessas produções são lidas à turma pela professora e, no final do ano letivo, os poemas distribuem-se pelos alunos que os produzem promovendo-se momentos de diálogo e de partilha das motivações, dos gostos e das preferências que desencadeiam estas produções poéticas. Neste sentido, perspetivamos a implementação deste recurso como motivadora e entusiasmante, uma vez que sensibiliza os alunos para a poesia e para a sua presença diária no espaço de sala de aula permitindo que a poesia “(...) não caia no esquecimento e faça parte do nosso dia a dia” (Inês Silva).

Reflexão:

A implementação desta estratégia, através do baú da poesia no espaço da sala de aula, proporciona aos alunos a criação de rotinas, assim como, a partilha de um espaço comum a todos os alunos. Desenvolve o sentido de responsabilidade, promove os valores de partilha e fomenta a organização, convidando os alunos a aderirem massivamente ao nosso desafio, incluindo as suas produções poéticas neste espaço comum – o baú da poesia. Esta estratégia educativa reforça o interesse dos alunos pela poesia pois incita-os à produção de poemas, assim como, permite a participação de pessoas exteriores à escola a contribuírem ativamente nesta proposta de trabalho. O baú da poesia estreita a relação da escola com a família. Os pais

são convidados pelos seus filhos a participaram na produção de poemas que são integrados no baú da poesia, ao longo do ano letivo, permitindo a criação de rotinas conducentes a uma vivência efetiva da sensibilização para a poesia.

Sessão n.º 21: Divulgação de poemas

Objetivo específico:

- Aliar a poesia à comemoração de dias temáticos;
- Promover a interdisciplinaridade.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

Ao longo do ano letivo convidamos as professoras das turmas a produzirem juntamente com os seus alunos poemas ou a escreverem simples frases alusivas à comemoração dos dias temáticos. Neste caso, apresentamos o exemplo da comemoração do “Dia dos Namorados” em que as turmas são convidadas a dar o seu contributo através da elaboração de frases poéticas e da produção de poemas. Porém, delineamos uma atividade orientada em que propomos o desenho e recorte de um coração em cartolina com uma mensagem poética para posteriormente afixarmos num espaço visível à comunidade educativa – no *hall* de entrada da escola. Assim sendo, os alunos envolvem-se na produção de caligramas, de poemas e de poesias gráfico-visuais com o intuito de lhes atribuírem visibilidade e sensibilizarem a comunidade educativa para a poesia. Através da organização espacial e visual dos corações, os alunos dispõem um coração no sentido de formarem um coração gigante para que, de forma apelativa, persuadam a comunidade para a sua leitura e sensibilização na comemoração deste dia temático. Os trabalhos expostos no placar da entrada da escola chamam a atenção de quem por lá passa:



Figura 72 - Trabalho realizado pelos alunos do 1.º H

Outros trabalhos são realizados em contexto de turma, alusivos à comemoração deste dia temático e posteriormente são expostos no espaço de sala de aula. A produção consiste nos alunos proporem aos pais a participação numa atividade que sugere a realização de um acróstico, ou seja, a seleção de uma palavra relacionada com o tema, escrita na vertical para iniciação de frases ou palavras com cada uma dessas letras alusivo à comemoração do “Dia dos Namorados”. Os pais aderem prontamente e, num momento subsequente, os alunos recortam os acrósticos produzidos pelos pais e colam-nos numa flor. As flores e o seu suporte – jardim – realizam-se no período do horário destinado à área das expressões, com o intuito de os alunos trabalharem cooperativamente e fomentarem o carácter interdisciplinar entre as diversas áreas curriculares. Neste caso, os alunos recortam, colam, dobram e exploram as potencialidades dos conteúdos da área de Expressão e Educação Plástica.



Figura 73 - Resultado final do trabalho realizado pelos alunos em articulação com os pais a nível da produção de acrósticos

Confirmamos que o resultado das atividades propostas supera as nossas expectativas, uma vez que a criatividade, a inovação, o sentido crítico, o sentido estético e a motivação dos alunos facilita este processo levando à criação de trabalhos excecionais e construtivos que dão visibilidade à produção poética dos alunos e dos pais. Os trabalhos ficam visíveis no espaço de sala de aula e alargam-se a outros contextos – *hall* de entrada da escola. Neste sentido, as atividades revelam-se significativas e construtivas para todos os intervenientes.

Reflexão:

As atividades por nós promovidas permitem articular a poesia com a comemoração dos dias temáticos e, assim, veicular valores por intermédio da dimensão pedagógica e da dimensão lúdica. A satisfação apresentada pelos alunos é notória ao longo da atribuição de visibilidade aos trabalhos produzidos e, no final do ano letivo, refletimos criticamente sobre estas atividades construindo em grande grupo a enumeração de vantagens elencadas pela participação dos alunos, onde se pode ler:

Aluno	Frase
Daniel Pinto	“Estas atividades permitem-nos mostrar os nossos trabalhos.”
Gonçalo Varela	“É muito bom trabalharmos em grupo e sermos amigos.”
Inês Silva	“A poesia já faz parte de nós e está sempre presente.”
Mariana Costa	“Os nossos pais já escrevem poemas e fazem trabalhos como nós.”
Tiago Jesus	“É tão bom vermos toda a gente a ler as nossas poesias.”

Tabela 47 - Testemunhos dos alunos do 1.º H a nível da participação nas sessões de poesia

Reforçamos o que já tivemos oportunidade de referir: os objetivos traçados no início do ano, foram alcançados, tendo-se gerado uma enorme satisfação por parte dos alunos na participação das sessões poéticas, exprimindo contentamento por se sentirem realizados e por mostrarem o seu trabalho. A aprendizagem foi, para eles, como que uma festa. Reconhecemos, também, que a distinção entre os tipos A, B e C, já não é tão nítida, pois, estes começam a aproximar-se no que se refere à motivação apresentada e respetivos níveis de desempenho.

Sessão n.º 22: Jornal da escola

Objetivo específico:

- Criar hábitos autónomos de produção – página do jornal escolar;
- Dar visibilidade aos trabalhos produzidos no âmbito da poesia.

Descrição da atividade e apresentação dos resultados:

Ao longo do ano letivo 2011/2012, inserido no PAA, o jornal escolar surge com periodicidade trimestral em que todas as turmas da E.B.1/J.I. da Quinta da Courela são convidadas a participarem com alguma produção relevante, visita de estudo ou atividade que gostariam de ver partilhada com a comunidade educativa. Neste sentido, ao longo do ano letivo procuramos dar a conhecer algumas das vivências dos alunos a nível da poesia, por intermédio do jornal escolar, como evidencia o seguinte exemplo:



Figura 74 - Folha do jornal escolar produzida pela turma

Na página do jornal escolar, com periodicidade trimestral, os alunos contribuem com as suas produções com vista a apresentarem-nas à comunidade educativa. Ao longo do ano letivo registamos quatro intervenções para o jornal escolar, em que a organização, a estrutura e a preparação é assegurada por cada um dos grupos: A, B, C e D, respetivamente. A seleção das atividades apresentadas é escolhida pela turma; a elaboração da folha do jornal efetiva-se através da ação conjunta de cada grupo que é responsável pela organização/ seleção de poemas e escrita no computador, a fim de promovermos o trabalho cooperativo e de atribuirmos ações específicas e responsabilidades aos alunos determinados para esta função.

A produção do jornal da escola granjeia enorme satisfação na comunidade educativa que revela bastante entusiasmo e motivação face à exposição do trabalho realizado pelos alunos ao longo do ano letivo no âmbito da poesia. Alunos, professores, auxiliares, pais e sociedade em geral exploram o jornal e sensibilizam-se para as potencialidades asseguradas por este meio de difusão que permite à criança dar a conhecer as suas capacidades, os seus trabalhos e, desta forma, motivá-la para o processo de ensino e aprendizagem.

Confirmamos que os alunos da escola, os professores e os pais falam sobre as sessões de poesia e abordam-nas no sentido de explorarem o tema e realizarem atividades poéticas. Procuramos responder aos seus apelos e lançamos uma proposta à coordenadora com vista a darmos continuidade à sensibilização para a poesia integrando-a no PAA do próximo ano letivo, com vista a garantirmos a continuidade da nossa intervenção e difundirmos a intervenção a outras turmas. Igualmente, propomos numa fase subsequente a criação de uma plataforma *online* aliando as novas tecnologias à poesia permitindo momentos de partilha e de interação entre os diferentes intervenientes do processo educativo.

Reflexão:

A participação dos alunos no jornal da escola através da apresentação das suas produções poéticas permite atingir os objetivos a que nos propomos e, deste modo, assegurar a articulação entre a turma e a comunidade educativa. O jornal da escola apresenta-se como um meio de comunicação de difusão massiva, permitindo aos alunos comunicarem as atividades poéticas em que participaram. A dinamização desta atividade e a possibilidade dos alunos verem os seus trabalhos expostos no jornal da escola motiva as crianças ao longo das sessões que se dedicam e se entusiasmam na realização das atividades com vista a atribuírem-lhes visibilidade. Neste sentido, no decorrer do ano letivo várias declarações são proferidas pelos alunos: “Professora, o nosso trabalho vai para o jornal da escola?”; “Todos os meninos vão conhecer a poesia.”; “O que vamos publicar na página do jornal?”.

A produção do jornal granjeia elevados níveis de motivação e participação ativa dos alunos, permitindo uma articulação coesa entre a turma com vista a que o trabalho desenvolvido ao longo do ano fosse dado a conhecer aos leitores do jornal, bem como que surtisse entusiasmo e vontade da comunidade escolar contactar com a poesia e produzir poemas.

Em suma, embora a concretização desta atividade tenha envolvido uma participação extra dos alunos, na medida em que organizam o jornal, selecionam o conteúdo e trabalhar no computador, o prazer observado no rosto das crianças, assim como o (re)conhecimento de toda a comunidade educativa constitui uma recompensa do esforço e dedicação dispensada para o contributo da elaboração deste recurso pedagógico – o jornal da escola, complementar e benéfico para o bom funcionamento do processo de ensino e aprendizagem.

3.2.3.1 Apresentação e análise dos resultados da G3 - Visibilidade

N.º: 3

Grelha de Observação Direta (G3)

15/06/2012

Tipos			A		B		C	
Categorias	Domínio	Indicadores	Sim	Não	Observações Adicionais	Sim	Não	Observações Adicionais
Iniciação à poesia	C.	Ouvem atentamente as poesias.	X		Realizam escuta ativa e demonstram enorme entusiasmo pelos poemas.	X		Dificuldades na atenção/concentração e desmotivação face ao tema.
		Falam do poema com entusiasmo.	X			X		
	A.	Procuram de forma espontânea a poesia.	X		Espontaneamente, não demonstram muito interesse pela poesia.	X		Espontaneamente, não demonstram nenhum interesse pela poesia.
	S.	Os alunos interagem no âmbito da atividade poética.	X			X		
	C.A.S.	Expressam as escolhas temáticas aos outros.	X		Atitude ativa.	X		Atitude ativa.
Produção	C.	Produzem poesia de forma espontânea.	X		Motivação na produção poética e boa gestão do tempo.	X		Não revelam preocupação pela gestão do tempo.
		Gerem o tempo com vista a cumprir os objetivos pré-definidos.	X			X		
	A.	Encontram-se motivados para a produção poética.	X		Espírito de equipa.	X		Espírito de equipa.
	S.	Trabalham cooperativamente.	X			X		
		Promovem um clima de interajuda.	X		Criatividade.	X		Criatividade.
	C.A.S.	Manifestam criatividade e imaginação.	X			X		
Visibilidade	C.	Evidenciam progressos ao nível do vocabulário.	X		Utilização de um vocabulário mais rico.	X		Algumas melhorias.
	A.	Adotam uma atitude correta na exteriorização do seu trabalho.	X		Estimulam os pares.	X		Atitude correta.
		Mostram vontade em expor as suas produções poéticas.	X			Participação ativa e correta da expressão e partilha dos trabalhos produzidos.	X	
	S.	Partilham as produções poéticas com os pares.	X		X			
	C.A.S.	Expressam-se de forma clara, correta e audível.	X		X			

• Apreciações globais

Pontos fortes e pontos fracos, sugestões e recomendações.

Pontos fortes: coesão do grupo, atribuição de visibilidade ao trabalho produzido pelos alunos e progressos manifestados: vocabulário, responsabilidade, comportamento e intervenções autónomas.

Pontos fracos: os alunos Eliane Barros, Gonçalo Jacob e José Azevedo ainda revelam dificuldades em dirigir a atenção, embora apresentem melhorias a este nível.

Sugestões e recomendações: dar continuidade às sessões de poesia no próximo ano letivo, criar um blogue de poesia e inserir as sessões poéticas na PAA.

C.- Cognitivo

A.- Afetivo

S.- Social

C.A.S.- Cognitivo, Afetivo e Social

Figura 75 - Grelha de observação direta n.º 3

A leitura da G3, correspondente à última fase de vivência da poesia – visibilidade –; evidencia de forma geral os progressos alcançados pelos tipos. No que respeita ao comportamento apresentado pelos alunos, a atenção dirigida e o empenho demonstrado na participação das atividades, de modo geral, os alunos envolvem-se de forma ativa e motivada nas diferentes atividades propostas revelando progressos. A fase da visibilidade diz respeito a um momento em que os alunos veem as suas produções poéticas expostas, comunicam os seus trabalhos à comunidade educativa e encontram-se numa fase de exposição das suas produções. Desta forma, a autoestima, a motivação e o empenho tornam-se evidentes na medida em que “damos a conhecer as nossas produções de poesia” (André Narquel).

No que respeita aos indicadores determinados para esta fase, os alunos do tipo A e B revelam atitudes positivas; os do tipo C revelam dificuldades no indicador: “Expressam-se de forma correta, clara e audível”. Embora reconheçamos progressos nos alunos do tipo C, nomeadamente a nível da motivação e do comportamento, estes alunos ainda demonstram dificuldades na execução das tarefas e os progressos cognitivos são restritos. Pensamos que a solução para minimizar estas dificuldades se podem encontrar no recurso ao trabalho de grupo, em que a estratégia de colaboração entre pares estimula e orienta os alunos no processo de construção de aprendizagens significativas. Os níveis de desempenho dos alunos do tipo A e do tipo B se aproximam e que as melhorias alcançadas são significativas.

Esta fase, sendo a que revela a evolução do trabalho desenvolvido no seu todo, conta com uma participação efetiva por parte dos alunos e durante a qual se regista um maior envolvimento da comunidade educativa. Na nossa ótica, a fase da visibilidade define-se como a fase de eleição do grupo, uma vez que constitui o momento de divulgação das atividades realizadas, estimulando os intervenientes para dar seguimento ao trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. A coesão do grupo, os progressos manifestados (exemplo: o desenvolvimento do vocabulário, o assumir de atitudes de responsabilidade, a autonomia progressivamente construída, a melhoria do comportamento) surgem como pontos fortes desta fase em que os pontos fracos passam despercebidos, visto se relacionarem com as dificuldades em dirigir a atenção e regular o comportamento de alguns alunos (Eliane Barros, Gonçalo Jacob e José Guilherme) que, paulatinamente, se adaptam e integram no contexto educativo demonstrando melhorias no desempenho e revelando uma atenção dirigida, realizada nas atividades que lhe propomos.

Recomendamos, pois, a continuidade ao trabalho realizado no âmbito da poesia no próximo ano letivo, de modo a que os alunos e professores se sensibilizem para a criação de um blogue sobre poesia ou exploração de outros conteúdos com vista a estreitar a relação com as Novas Tecnologias, assim como que a poesia conste no PAA, a fim de a tornarmos visível, ativa e significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, esta fase é o reflexo deste contínuo processo de sensibilização para a poesia e o culminar de momentos de descontração, diversão e aprendizagem. Não perspetivamos esta fase como um momento de encerramento, mas sim, como uma fase de impulso para o prosseguimento de novas vivências e criação de criativas estratégias relacionadas com a vivência da poesia, quer no âmbito da poesia como estratégia, quer na sensibilização para a poesia enquanto conteúdo de aprendizagem.

3.3 SISTEMATIZAÇÃO CONCLUSIVA, CONSOLIDAÇÃO E AVALIAÇÃO

Ao longo do ano letivo 2011/2012, durante o período de investigação no campo de ação, fomos (re)descobrimos e (re)construindo, como pessoa, como investigadora, como professora, como colega e como amiga/ companheira. Desde o início, procurámos estabelecer uma ligação afetiva, cordial e afável com todos os intervenientes, nomeadamente com os alunos. Projetámos o que pretendíamos fazer e caminhamos nesse sentido ao longo deste percurso de sensibilização para a vivência da poesia, distribuído por três fases: iniciação, produção e visibilidade.

No decorrer da fase de investigação, alicerçada em investigações precedentes – licenciatura e mestrado – relacionadas com a sensibilização para a poesia, consciente de algumas teorias e metodologias de trabalho, bem como de estratégias de intervenção em contexto real de aprendizagem, a este nível de escolaridade, procurámos explorar as possibilidades de abordagem à poesia, tornando o nosso estudo mais estruturante, a nossa implicação no desenvolvimento global dos alunos mais determinada.

Foi, neste sentido, que efetuámos um diagnóstico, *in locu*, da situação concreta do terreno da ação – a turma –, procurando conhecer cada uma das crianças que a integravam. Em

seguida, demos início ao cumprimento das três fases que constituem a nossa intervenção e se assumem como um percurso, um caminho que contou como momento da introdução, o do desenvolvimento e o da conclusão. Na fase inicial, procurámos criar elos afetivos com vista a nos inserirmos na turma, despertando nos alunos a atenção para as potencialidades asseguradas pelo uso da poesia; na fase de produção, desenvolvemos o trabalho, promovendo situações de produção poética, convidando os alunos a adotarem uma atitude mais ativa, dinâmica e participativa no processo de construção de aprendizagens significativas; por fim, na fase conclusiva, correspondente ao período da visibilidade, procurámos refletir, pensar e desenhar formas de divulgação do trabalho realizado ao longo do ano letivo, ou seja, da produção poética.

Nos primeiros dias de contacto, sentimos que as crianças revelavam um comportamento agitado, não havia regras de comportamento em sala de aula e não se encontravam habituadas a conversar, a sugerir, a intervir à vontade. Sentimos de imediato a necessidade de criar um espaço de partilha, de expressão livre de ideias e sensibilidades, de conversação intencional e circunstanciada, em função das atividades, com objetivos específicos, construídos e reconstruídos ao longo do caminho que fomos percorrendo juntos – uma auto retroalimentação que surtiu resultados positivos. Com efeito, após cada atividade, promovemos situações de diálogo e partilha de ideias através dos registos em diário de aula onde as crianças se expressaram e manifestaram os seus interesses, vontades e sugestões. A adoção do diário de aula provocou enorme satisfação nos alunos, na professora e nos pais que deram a conhecer a importância da consolidação da atividade, da atribuição de um papel central ao aluno estimulado a exprimir as suas opiniões e desejos, bem como da promoção do sentido de reflexão, de responsabilidade e de autonomia concedida pela aplicação do diário de aula. À medida que as sessões de poesia decorreram, os diários de aula evoluíram, tornando-se mais elaborados e revelando-se crítico-reflexivos, possibilitando-nos, como investigadora, à reformulação do processo em curso, para dar respostas mais efetivas e consequentes.

Foi possível a transição da comunicação oral para a comunicação escrita, visto que as crianças sendo alunos do 1.º ano de escolaridade se encontravam numa fase de emergência dos processos de leitura e de escrita; a aprendizagem e o desenvolvimento das competências respeitantes à leitura e à escrita estavam em emergência, sentindo necessidade de registar as suas opiniões em suporte escrito. Utilizámos o diário de aula para a iniciação dos alunos na promoção de momentos de partilha e de reflexão, através do recurso a respostas fechadas a fim de organizar e estruturar a atividade e o pensamento dos alunos, mas sentimos no decorrer das sessões que não necessitávamos de prosseguir com a utilização de respostas fechadas, pois, os alunos já liam e escreviam ao seu ritmo. Estamos conscientes, após o trabalho desenvolvido, que a aplicação deste recurso contribuiu, definitivamente, para despertar a motivação, o empenho, o agrado geral e induziu às conquistas efetuadas pelos alunos a nível da consolidação das aprendizagens, do desenvolvimento da linguagem e de pensamentos crítico-reflexivos.

Aprendemos, assim, que a construção do conhecimento resulta não apenas da aplicação de determinadas teorias a uma prática, mas, também, a partir do diálogo crítico e reflexivo que o professor/investigador é capaz de estabelecer e de promover no seio do próprio grupo,

antes, durante e após o processo de criação, construção e aprendizagem. Como refere Pomar (2001, p. 172), importa que na prática letiva quotidiana o diálogo se constitua como “(...) herramienta fundamental a través de la cual los principios de procedimiento son llevados a la práctica, y que permite a la vez expresar y negociar las propuestas y acciones pertinentes”.

A nossa experiência pedagógica conduziu-nos à promoção de um clima de diálogo baseado no questionamento e na reflexão. Sempre que um aluno, não se mostrava disposto a intervir, respeitámo-lo incondicionalmente, tentando, mesmo assim, tudo fazer para que, num clima favorável à comunicação e ao estabelecimento de ligações afetivas, intervenha espontaneamente.

As reflexões partilhadas nestes momentos guiaram-nos, a todos, no desenhar de novas práticas, na preparação das sessões seguintes, pelo que o caminho foi-se fazendo no decorrer da ação. Procurámos promover o “(...) espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões, resultados de experiências anteriores bem ou mal sucedidas” (Dewey, 2002, p. 25).

Face ao exposto, analisámos os diários de aula que evidenciam não apenas a diversidade, o ritmo e a dinâmica das respetivas sessões de trabalho, assim como o caráter transversal das diferentes dimensões da língua: a oralidade, a escrita, a leitura e a metacognição. Trata-se de um trabalho centrado na poesia, na Língua Portuguesa, produzido por corpos que pensam e atuam expressivamente, tirando partido das outras áreas curriculares que se associaram à poesia, com destaque para as expressões: Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Dramática, com o objetivo de alargar os horizontes pela prática da interdisciplinaridade.

Tal como aconteceu com o registo do diário de aula n.º 1, ao longo do ano letivo, é frequente lermos “gostei de tudo”. Porém, o aspeto relevado com muita frequência no registo diário prende-se com o particular agrado pelo trabalho de grupo. Mais uma vez verificámos que as crianças não estão habituadas a trabalhar em grupo, e mal experimentavam estas práticas demonstravam uma enorme satisfação na participação do trabalho de grupo, privilegiado ao longo das nossas intervenções. Com efeito, a promoção do trabalho de grupo implicou alterações do espaço físico da sala de aula, conduzindo a uma adequação particular das mesas e das cadeiras. A disposição física da sala de aula causou enorme satisfação por parte dos alunos que, ao longo do ano letivo, apresentaram sugestões para novas configurações, tornando-se prática usual.

Os diários de aula realizados pelos alunos revelaram muitos erros ortográficos. Neste sentido, procurámos desde início levar as crianças a tomar consciência desta realidade, mas o tempo dedicado ao trabalho de campo não nos permitiu uma intervenção séria neste domínio. Igualmente consciente de que os alunos se encontravam numa fase de emergência dos processos de escrita e de leitura pensamos que, mais tarde ou mais cedo, este problema se resolve naturalmente, no decurso da inerente maturação linguística e literária. Como refere Rebelo (1993, p. 53-56), a transição do código oral para o escrito não é um processo automático. Com efeito,

Se é possível facilitar a aquisição da escrita pelo contacto directo com livros, revistas e outro material escrito, pela visualização de cartazes, anúncios e folhetos, é indispensável levar a criança a tomar consciência da importância da

sua função, da sua utilidade, e ensiná-la a usar devidamente o novo código. (...) identificar diferentes grafemas, reconhecer que elementos representam um ou mais sons numa palavra, distinguir as propriedades dos fonemas e a sua correspondência com os grafemas, dominar a estrutura combinatória dos fonemas, são operações que exigem uma certa evolução e integração em conhecimentos linguísticos previamente adquiridos, pelo que se justifica a escrita de formas incorrectas.

Assim sendo, concluímos que é natural que a criança experimente dificuldades e cometa erros e importante que o professor esteja atento, para que possa criar condições para ultrapassar as falhas e lacunas, criando desse modo situações para desenvolver naturalmente a consciência linguística e literária do aluno. Esta fase serve para apaziguar, reforçar laços, avaliar atividades e estratégias, comportamentos e atitudes; serve, ainda, para exercitar o sentido de escuta, o desejo pela escrita, estimular a capacidade de pensar e de refletir, bem como para sistematizar e consolidar aprendizagens/ competências e desenhar novos desafios, visando não só refletir e avaliar o vivido, como perspetivar novas formas de abordagem e uma adequação à praxis vivencial humana e social.

De salientar, ainda, que ao longo deste processo de intervenção colaborámos com a professora na dinamização das sessões repercutindo-se na criação de um clima coeso, afetivo e persuasivo conducente a uma participação efetiva e ativa por parte alunos. Neste sentido, foram criadas as condições para a vivência da poesia em contexto de sala de aula e em espaços exteriores e, assim, foram lançadas as sementes, para que a professora e os alunos se unam neste caminho poético, com vista ao alcance de novos olhares, de diferentes perspetivas e à construção de aprendizagens significativas veiculadas pelo domínio das artes, das expressões e da sensibilidade.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Chegada a esta fase final da componente empírica, respeitante ao momento de sistematizar a discussão dos resultados, não nos podemos esquecer dos objetivos que nos propusemos atingir, tendo em conta as questões de partida, baseadas no enquadramento teórico. Na tentativa de entendermos uma realidade concreta, inserida num contexto específico, procurámos estratégias e pistas que contribuam para a obtenção dos resultados obtidos, para a melhoria de práticas educativas, para a satisfação e motivação dos intervenientes, na escola em estudo.

Questões de partida
<ul style="list-style-type: none"> - Será que a escassa sensibilização para a vivência da poesia, se relaciona com a falta de abordagem dos documentos ministeriais para esta área? - Será viável promovermos a interdisciplinaridade por intermédio da poesia? Se sim, como? - Não é da responsabilidade do professor formar o aluno na sua dimensão holística e, assim, desenvolver a sua imaginação, criatividade e a vertente estética e artística? - Quais são os objetivos da escola? - Qual o lugar da poesia para alcançar esses objetivos?
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar a abordagem dos documentos estruturantes da escola ao conteúdo programático “poesia”; - Averiguar o ponto de vista de pessoas implicadas no terreno e de especialistas, acerca do conceito, evolução, características e operacionalização de estratégias pedagógico-didáticas; - Promover a vivência da poesia, na sala de aula, em crianças que frequentam o 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico – 1.º ciclo através de uma intervenção de sensibilização para a vivência poética; - Consciencializar os agentes educativos e demais atores implicados dos contributos do ensino da poesia (procuramos construir um modelo próprio e eficaz que integre os instrumentos utilizados na metodologia qualitativa, assim como as estratégias e a avaliação levadas a cabo neste processo).

Tabela 48 - Questões de partida e objetivos da investigação

Face ao exposto, procurámos as metodologias que nos orientam no sentido de promovermos boas práticas a nível da poesia, nomeadamente no âmbito do Ensino Básico – 1.º ciclo, e que constituem os eixos estruturantes da nossa investigação.

A sistematização dos resultados, que se impõe, decorre da aplicação de vários instrumentos de recolha de dados ao serviço da Investigação-ação: entrevistas (semiestruturadas), análise de documentos, observação (direta e participante) e diário de aula (individual e em grupo), submetidos à análise de conteúdo que surge como um instrumento de tratamento dos dados obtidos.

Da aplicação de cada um dos instrumentos de recolha de dados resulta a respetiva apresentação, análise e discussão dos resultados. A triangulação dos dados é uma preocupação constante ao longo deste percurso.

A tabela n.º 49 evidencia de forma clara e objetiva as nossas opções metodológicas:

Investigação-ação		
Procedimentos/ Técnicas		
Entrevista (semiestruturadas) - E1 (professor não participante); - E2 (professor participante); - E3 (Especialista teórica); - E4 (Poeta).	Observação (direta e participante) 22 alunos (1.º ano de escolaridade)	Análise de documentos - PE; - PAA; - PCT; - Metas curriculares; - Manual escolar.
Instrumentos		
- Guião da entrevista - Grelha de observação - Diário de aula (individual e em grupo) - Grelha de análise de conteúdo		
Método		
Análise de conteúdo		

Tabela 49 - Instrumentos ao serviço da metodologia qualitativa

Baseada no modelo lewiniano, servimo-nos do modelo espiralado do processo investigativo proposto por Couto (2009), procurando dar a conhecer a etapa preliminar da investigação, as motivações, a identificação do problema; em seguida, realizámos a reflexão inicial, reunindo as visões dos teóricos, colocando algumas questões, organizando o nosso estudo e procurando as opções metodológicas que melhor servissem os nossos propósitos; posteriormente, efetuámos o enquadramento geográfico e socioeconómico da escola, as

entrevistas, a análise de documentos, a caracterização do grupo-alvo e do contexto físico e material, numa fase designada – diagnóstico; e, por último, centrámo-nos na nossa *praxis* – ação, através da promoção de sessões de sensibilização para a poesia distribuídas por três fases: iniciação, produção e visibilidade.

Relativamente à aplicação das entrevistas, procurámos apresentar uma amostra representativa e completa, que explorasse a poesia a nível teórico e reflexivo, bem como a nível experiencial e prático. Neste sentido, traçámos diferentes objetivos para os quatro entrevistados – professora não participante, professora participante, especialista teórica e poeta.

Como já tivemos oportunidade de explicar, para o alcance desses objetivos identificámos categorias e subcategorias de análise apresentando os resultados obtidos através das unidades de registo e unidades de sentido. Para nos facilitar a interpretação dos dados obtidos, identificámos categorias comuns a todos os entrevistados, diferenciando as subcategorias, tendo em conta a especificidade de cada um deles. Interessava-nos perceber a opinião de cada um dos entrevistados, relativamente às questões que lhes eram comuns, daí que tenhamos optado pela representação conjunta dos quadros que contemplam as mesmas variáveis.

Este tipo de representação permitiu-nos cruzar os dados obtidos, facilitando-nos a análise comparativa dos resultados para cada dimensão, categoria e subcategoria de análise, procedendo às inferências.

Iniciámos com as características dos entrevistados e pudemos inferir que, relativamente aos professores, se tratava de um grupo bastante credível quanto às suas opiniões, tendo em conta a heterogeneidade que nos faculta diferentes saberes e experiências, formações que os individualizam. O perfil etário e profissional, bem como as suas habilitações académicas traduzem uma certa experiência profissional levando-nos a conhecer as suas dinâmicas e formas de intervenção. Averiguámos que o contacto com a poesia surge na escola, em casa, na família, a nível da formação, apresentando-se diversificado os contextos em que ocorre este contacto dos entrevistados com a poesia.

No âmbito da definição e evolução de poesia é unânime a dificuldade em apontar com concisão e precisão este conceito, razão pela qual os entrevistados apresentam uma visão da poesia polissémica, apontando para uma evolução mutável e evolutiva, reconhecendo-se progressos a este nível. No entanto, a E1 constatou que a evolução de poesia se encontra comprometida, pois são poucas as pessoas que se dedicam à produção de poemas, fazendo prevalecer os poetas clássicos. A evolução da poesia relaciona-se estritamente com a internet, em que a difusão de poemas por este meio de comunicação se encontra facilitado nomeadamente a nível da rapidez no acesso, ligação entre as diferentes partes do mundo, divulgação de poemas escritos por jovens poetas. No entanto, alertam para a existência de textos adulterados na internet, apelando para a importância dos alunos contactarem com o livro – concreto e palpável.

A nível da vivência da poesia, os entrevistados perspetivaram-na de forma positiva, embora muitos professores ainda não se encontrem sensibilizados para este género literário. Neste sentido, de acordo com a E3, surgem os professores bibliotecários na mediação entre o professor e a poesia, bem como entre a criança e a poesia, emergindo como estratégia na

promoção da vivência de poesia em contexto educativo. Nesta relação desencadeada entre a poesia e as crianças, as opiniões dos entrevistados complementam-se, manifestando as suas experiências e emitindo inúmeras vantagens a nível do recurso à poesia: quebra de regras, exploração da dimensão estética, preparação para textos literários mais exigentes, criação de um pensamento divergente. Com efeito, os entrevistados sugeriram-nos o prolongamento das sessões de poesia, contemplando diferentes anos de escolaridade, apelando para a valorização dos poetas clássicos, dos poetas modernos e dos poetas contemporâneos.

Como já foi referido, procurámos um discurso refletido/ articulado que expresse as verdadeiras perceções dos entrevistados contribuindo para a nossa praxis a nível da sensibilização da poesia. Os resultados apresentados levam-nos a inferir que a vivência da poesia é cada vez mais uma realidade embora ainda exista um longo caminho a percorrer. A nível da formação académica dos professores recai a principal atuação para a sensibilização, para que posteriormente indagados pelo gosto pela poesia despertem nos alunos o interesse por este género literário.

Prosseguimos com a discussão dos resultados decorrentes da aplicação de três instrumentos de recolha de dados, a saber: a análise de documentos, a observação (direta e participante) e o diário de aula (individual e em grupo), com o intuito de atingirmos a já referida compreensão, no seu contexto.

Os resultados obtidos na análise de documentos, permitiram-nos encontrar respostas às nossas questões de partida. Inferimos que, nos documentos e recursos explorados – PE, PAA, PCT, metas curriculares de LP – 1.º ano e manual escolar de LP – 1.º ano, a poesia encontra-se explícita ou implicitamente visível. Neste sentido, inferimos que os documentos ministeriais exploram esta área e contemplam-na nas suas linhas orientadoras.

As temáticas poéticas que são abordadas no manual escolar relacionam-se com a natureza, a criança, os animais, as letras do alfabeto e os estados do tempo, privilegiando sobejamente a poesia, explorando-a a um nível prático com a apresentação de poemas e atividades.

Apesar do manual escolar e das metas curriculares explorarem formas de abordagem dos conceitos poéticos através da apresentação de diferentes atividades, a nível concetual a definição de poesia não é mencionada em nenhum documento ou recurso. A interdisciplinaridade é um tema presente em todos os documentos, sendo abordada a nível teórico, no âmbito do PE e do PCT, bem como a nível prático. A nível prático, a área de Língua Portuguesa relaciona-se preferencialmente com as Expressões, sobretudo Plástica e Musical apresentando diferentes atividades que promovem uma articulação entre as áreas curriculares. No âmbito dos valores, estes são sobejamente valorizados nomeadamente os valores da amizade, tolerância e cidadania, existindo a Formação Cívica como área de exploração dos valores, relacionando-se muitas vezes com a poesia nos conteúdos abordados.

Para a formação holística do aluno, a criação de clubes é valorizada no PE, fomentando a criatividade e promovendo a emergência da dimensão artística articulando-a com a dimensão cognitiva e social.

No que se refere às atividades de poesia, todos os documentos e recursos apelam para a sua existência. No âmbito do PE, propõe-se a valorização do campo artístico e tecnológico, a

valorização do sentido estético e criativo, propondo neste sentido a criação de ateliers criativos de formação artística; apela, igualmente à criação de hábitos de leitura nos alunos e à criação de jogos tradicionais e populares; no PAA, consta a atividade do PNL – “Está na hora dos livros”, não a explorando, apenas dando-a a conhecer; o PCT propõe a existência de diferentes atividades, relacionadas com a expressão artística, musical e com a linguagem oral e escrita; as metas sensibilizam para a abordagem de diferentes textos (narrativos, poemas, etc.), para a identificação de rimas, expressão de sentimentos, para a leitura de textos disponibilizados pela biblioteca escolar tendo em conta os interesses do professor e as motivações pessoais; por fim, o manual escolar, apresenta as atividades de forma prática e orientada, convidando o aluno a ler poemas, a repeti-los, a musicá-los, a descobrir rimas, a produzir poemas, a ouvir e ler poemas e a deslocar-se à biblioteca da escola. Neste sentido, a poesia oral e a poesia escrita é valorizada, lançando o PE o convite para a publicação e contribuição dos alunos no jornal escolar, a criação de um clube de jornalismo; por sua vez, o manual escolar convida os alunos a darem a conhecer as suas produções, afixando os trabalhos na sala de aula, no jornal escolar, elaborando um cartaz.

No que concerne às variáveis, o momento de avaliação é esquecido pelo PE e pelo PAA, embora vigore no PCT aludindo a uma avaliação periódica, formativa e sumativa; no âmbito da satisfação, o PE pretende incumbir à escola a responsabilidade de formar cidadãos autónomos, livres, críticos e intervenientes na sociedade, promovendo o sucesso para a vida. O PCT apela para a cooperação e interajuda, para o desenvolvimento social e afetivo, para a solidariedade e tolerância entre os pares. A nível da motivação dos intervenientes, a escola propõe a existência de clubes que promovam a formação holística dos alunos, a prática do teatro, no âmbito do PE; o PCT apela para a existência de um diário de turma, para a valorização da área das expressões.

As variáveis apresentam um comportamento positivo, na escola em estudo. Acreditamos que este facto se deve à valorização da área de expressões (valorização da dimensão estética), à promoção do trabalho de grupo e ao apelo aos valores de partilha.

Como pudemos constatar, os resultados das entrevistas vão ao encontro das inferências resultantes da análise e discussão da análise de documentos. Comparando os resultados obtidos, pela aplicação destes dois instrumentos de recolha de dados, vemos confirmadas as nossas principais deduções. A triangulação visou encontrar, através das coincidências de factos e opiniões, certezas que nos permitissem fazer afirmações que concorressem para a compreensão da problemática em estudo.

Prosseguimos com a discussão dos resultados a nível da observação e do diário de aula. No âmbito da observação, concluímos que os alunos tornaram-se mais ativos e participativos ao longo da participação nas sessões de sensibilização para a poesia, minimizando-se as suas dificuldades e valorizando-se as suas aptidões e capacidades. A preparação para as sessões de poesia contemplaram as informações recolhidas nas entrevistas e na análise de documentos que sustentaram a nossa intervenção. Neste sentido valorizámos o trabalho de grupo, convidámos os pais/ encarregados de educação a participarem na vida escolar dos alunos, privilegiámos a dimensão artística e social procurando tornar o aluno mais ativo, dinâmico, crítico e reflexivo com o intuito de o prepararmos para a vida em sociedade. A utilização da

poesia enquanto estratégia, aliada à poesia enquanto conteúdo facilitou a construção de aprendizagens significativas propiciadoras da educação holística do aluno (cognitivo, afetivo e social). Para o sucesso das atividades dinamizadas no âmbito das sessões de poesia contribuiu o diário de aula – individual e em grupo, que permite aos alunos consolidarem as aprendizagens, desenvolverem a linguagem e pensamento, reforçarem os laços afetivos e estimularem o desejo de escuta, de leitura, de escrita, desenhando novos desafios e plantando as sementes para a vivência da poesia na escola. O diário de aula surgiu como estratégia fulcral ao longo do desenvolvimento das atividades preparando o aluno na antecipação, na preparação e na concretização e sistematização das atividades, fomentando os valores, o trabalho de grupo, explorando as potencialidades da Língua Portuguesa – audição, leitura e escrita. Entre outras estratégias, atribuímos visibilidade às suas produções através do recurso a tertúlias de poesia, jornais, para apresentar as suas produções poéticas das crianças à comunidade escolar. Cada fase teve como resultado uma grelha de observação, que foi objeto de análise. Após cada sessão poética, divulgámos o resultado da nossa intervenção e o *feedback* foi transmitido pelos alunos por intermédio da utilização do diário de aula (individual e/ou em grupo).



CONCLUSÃO

Chegada ao momento de concluir o nosso trabalho, sob o título: *A Poesia como dimensão motivacional: Estratégias para a vivência da poesia no Ensino Básico – 1.º Ciclo*, interessa verificar se os objetivos que orientaram o desenvolvimento da investigação foram contemplados. Tendo apresentado como objetivo principal a promoção da vivência da poesia no contexto educativo, para contribuirmos para a educação holística dos nossos alunos, no percurso realizado, empenhámo-nos em divulgar estratégias de vivência da poesia em contexto escolar, não nos limitando ao espaço de sala de aula, mas alargando-o a ação à escola e ao contexto envolvente.

Nesse sentido, ao longo da investigação, procurámos uma sustentação teórico-normativa que nos permitisse construir os alicerces para intervirmos conscientemente no espaço educativo junto dos alunos. A pesquisa alargou-se a uma literatura abrangente de autores clássicos, contemporâneos, portugueses e estrangeiros, cujos trabalhos nos permitiram tomar consciência do imprescindível papel desempenhado pela poesia, nomeadamente, para as potencialidades pedagógicas por ela proporcionada. Entre muitos dos mencionados não podemos deixar de mencionar como pilares do nosso trabalho Glória Bastos, Estela Lamas, Georges Jean, José António Franco, Michel Cosem, Teresa Guedes.

A poesia é apresentada na sua riqueza, na e através da contemplação da vida nas suas multifacetadas dimensões: física, sensual, sensitiva, artística, cognitiva, espiritual. A poesia permite ao poeta criar, imitar, pensar, sentir e dar a conhecer as suas vivências, as suas experiências, a sua realidade; é uma forma de conhecimento que permite a criação de imagens, a expressão de novas palavras, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Ela permite formar o ser humano tornando-o mais sensível, atento e criativo e, consequentemente, um ser humano mais participativo e interventivo na sociedade.

O primeiro capítulo reúne ideias que consolidam o conceito polissémico da poesia e nos permitiram tornar mais claro que a poesia consiste na expressão de sentimentos, de ideias, vivências; a poesia constitui uma linguagem repleta de simbolismo, de subjetiva, uma forma única e própria do indivíduo se dar a conhecer ao mundo, nele se integrar, explorando-o, questionando-o, construindo conhecimentos. Tivemos oportunidade, com o contributo de autores estudados, de reconhecer o valor da poesia para ajudar o ser humano a experimentar situações de introspeção, isolamento – *ontos* – para posteriormente se dar a conhecer ao mundo e participar ativamente nele – *cosmos* –.

Já no segundo, foi possível, sustentada nas pesquisas realizadas, evidenciar o pendor motivacional da poesia que pontencializámos junto aos nossos alunos, envolvendo-os e induzindo-os a uma aprendizagem não só significativa, mas que lhes traz também prazer e provoca curiosidade para partirem à descoberta do mundo através dos poemas por nós escolhidos. Importa que o professor eduque para a vida, forme a criança nas suas múltiplas dimensões – estética, artística, ética, linguística, cultural –, convidando-a a participar em várias atividades: clubes de rádio, jornal da poesia, oficina da poesia, teatros. O público infanto-juvenil raramente fica indiferente às diferentes expressões poéticas – poesia visual,

caligramas, pictogramas –, visto que a componente pedagógica facilmente se associa à componente lúdica.

A exploração realizada consolidou a nossa crença de que a poesia se assume como estratégia, como recurso e como conteúdo de aprendizagem; assim sendo, com os conhecimentos teóricos construídos ao longo da primeira parte da nossa pesquisa, a procura nos documentos ministeriais levou-nos a questionar a forma como a tutela preconiza a abordagem da poesia.

Confirmámos que é necessário um gosto pessoal do professor para a poesia; no entanto, a formação de professores, os documentos ministeriais, os manuais escolares não são suficientemente sugestivos para uma vivência plena e meritória da poesia. Se há um desconhecimento, não pode existir um ensinamento. Neste sentido, torna-se necessário uma reflexão sobre a formação de professores, a reorganização e reformulação dos documentos ministeriais no sentido de valorizarmos a dimensão estética e artística que tão importante é para o desenvolvimento global da criança. E, assim, foi o nosso percurso; consciente destas lacunas procurámos divulgar a poesia e colocar em ação os nossos conhecimentos, saberes e teorias por intermédio de uma prática dinâmica, atrativa e sugestiva para os alunos, que lhes proporcionasse momentos únicos e inesquecíveis e lhes possibilitasse a compreensão de que existem diferentes caminhos para construir conhecimentos de forma lúdica e atrativa, basta que haja motivação.

A complementar este retrato que consideramos de relevo para qualquer professor, auscultámos a vivência de professores quer relativamente à poesia, quer às orientações da tutela. Confirmámos, através das respostas dos professores, que embora reconheçam o importante papel desempenhado pela poesia no desenvolvimento integral da criança, bem como, as suas potencialidades pedagógicas não a utilizam na prática demonstrando renitência na sua abordagem em contexto educativo. Concluímos, então, que existe um desfaseamento entre as potencialidades pedagógicas da poesia e a sua utilização no contexto de sala de aula, desfaseamento esse que atribuímos quer às lacunas detectadas no espaço que à falta de atenção dada à poesia nas normativas, quer à ausência da poesia na formação disponibilizada aos professores.

Em consequência, as crianças contactam, muito raramente com a poesia em contexto escolar ou em espaços exteriores à sala de aula – recreio, por exemplo, quando acontece, comprovámos que, na maior parte dos casos, não têm noção de que se trata de poesia pois os professores não estão preparados para os induzirem à descoberta das potencialidade da poesia, *per se*, e muito menos das mais-valias que ela pode trazer para a educação, assumida como mediadora do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em mente o que acima referimos como resultado da investigação apresentada nos dois primeiros capítulos – a descoberta do ‘eu’ e do mundo, concluímos que a poesia proporciona experiências e vivências únicas em que a imaginação, a criatividade e o mais íntimo do ser humano não é esquecido, mas sim, contemplado; que a poesia promove o desenvolvimento da dimensão cognitiva, não se esquecendo das dimensões estética, artística, afetiva, social que são integradas e igualmente valorizadas; que a poesia valoriza o ser em detrimento do ter, o homem em detrimento do material; que a poesia permite a expressão total

do ser humano em todas as suas facetas, a lúdica, a afetiva, a cognitiva, a social. Os autores convocados para o nosso trabalho foram um contributo decisivo para nos assegurarmos do valor da poesia e concluir que ela promove a educação holística, induzindo à emergência do *saber ser*, do saber estar e conviver, e por inerência, cria condições para a descoberta do *saber* e do *saber fazer*, num *continuum* processo de aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser e a estar. É, pois, sustentada nestas mais-valias que a nossa investigação ação se desenvolveu e continuará a desenvolver.

Contudo, ao longo da investigação percebemos que esta visão que construímos da poesia embora seja partilhada pelos teóricos e pelos entrevistados, na prática não é vivida com o real mérito e valor. Na teoria reconhecem o real valor da poesia e a importância dos professores em trazerem-na para a sala de aula. A poesia está ao nosso alcance e cabe-nos a nós como professores trazê-la para a sala de aula; se os professores não abordarem a poesia, a criança não terá a oportunidade de a explorar e a viver. Consciente da receptividade da criança para explorar a poesia e da satisfação que ela sente, não podemos permitir que ela não chegue até à criança porque o professor não promove situações para estabelecer esta relação.

Focámos a nossa *praxis* num momento anterior à intervenção, nomeadamente a nível da intervenção com crianças com NEE no âmbito do mestrado; procurámos sensibilizar os alunos para a poesia. Os resultados obtidos foram satisfatórios e percebemos que este género literário se apresenta como um recurso, uma estratégia, um recurso para abordar conteúdos diversificados de enorme interesse para a criança.

Porque estamos convicta que a motivação desempenha um papel crucial no envolvimento do ser humano em qualquer atividade, organizámos a nossa investigação ação tendo por fundamento as teorias exploradas/refletidas, planificando um conjunto de sessões de poesia com o objetivo de envolver a criança e a levar a sonhar, a imaginar e a procurar diferentes formas de exprimir desejos, sentimentos, vivências, quer pela linguagem verbal, quer pela linguagem não-verbal, corporal, passando depois a momentos em que a poesia – as palavras, a língua – passa a ser objeto de estudo e a ser veículo de comunicação.

Através da realização de entrevistas e da análise de documentos, sempre orientada por uma metodologia de investigação-ação e tendo presente a constante triangulação de dados integrámos novos enfoques, perspectivas foram contempladas permitindo-nos uma intervenção refletida e tendo por base as realidades e a experiência a nível educativo, teórico e prático, nomeadamente a nível das entrevistas. Pelo recurso à análise de documentos compreendemos a deficitária abordagem à poesia que ocorreu de forma esporádica e pontual, muitas vezes, desprovida de qualquer intencionalidade para a sua abordagem. Na análise de documentos as referências à poesia ocorrem de forma direta e indireta. No PE, no PCT e no PAA, as referências à poesia aparecem mais a nível prescritivo (orientações curriculares), exploradas teoricamente e, nas metas e no manual escolar, a poesia é apresentada de forma prática e direta (propostas didáticas).

Contudo, consciente da relevância dos documentos ministeriais e institucionais na orientação das práticas letivas procurámos compreender a razão da pouca exploração à poesia. Foi evidente que o pouco entusiasmo, regularidade e valorização deste género literário nos documentos ministeriais condiciona a sua efetiva vivência nas escolas, privilegiando os textos

prosódicos, regularmente mencionados. Porém, já notamos alguns progressos na visibilidade atribuída à poesia, sobretudo nas *Metas Curriculares* e no PNL, que valoriza a dimensão estética e artística da linguagem.

Alicerçada nestes conhecimentos dinamizámos sessões de poesia com uma turma de 1.º ano de escolaridade, no âmbito do Ensino Básico – 1.º Ciclo. No processo investigativo optámos pela metodologia qualitativa onde procurámos rigor, naturalidade, credibilidade e transferibilidade. A nossa escolha recaiu numa metodologia de investigação-ação com vista a promovermos a compreensão do fenómeno em estudo e a proporcionar a mudança numa comunidade; no nosso caso, a melhoria das práticas educativas através da apresentação das potencialidades pedagógicas da poesia em contexto educativo. A metodologia, por nós eleita, desenvolveu-se num processo investigativo em espiral – os ciclos de planificação, ação, observação e reflexão – espiral auto-reflexiva lewiniana.

Durante a nossa intervenção escolhemos a observação direta, no que respeita ao processo, e participante ou interna, no que respeita à nossa atitude, na medida em que, por um lado, recolhemos diretamente a informação integrados no contexto de ação; por outro lado, participámos nas intervenções que realizámos, inserida no grupo, dinamizando atividades e colaborando com os alunos na concretização das mesmas. De qualquer forma, assumimos um papel ativo, levando os alunos a participarem nas sessões e integrando-nos no grupo sem que influenciemos o natural decorrer das atividades.

Optámos por um estudo etnográfico pois permitiu-nos compreender o fenómeno de natureza humana, que se desenrola num contexto específico, com as crenças e valores que caracterizam determinada população. O facto de associarmos a investigação ao desempenho profissional docente facilitou-nos manter uma presença prolongada no campo da ação pela observação direta e participante recorrendo ao diário de aula, como instrumento de apoio. Atenta aos gestos, silêncios e palavras, registámos a informação e preocupámo-nos em analisá-la posteriormente.

A triangulação de dados foi uma preocupação constante. Ao triangular os dados obtidos pela utilização dos diferentes instrumentos de recolha de dados, verificámos uma articulação nítida entre a parte concetual e a parte prática. *A priori* preocupamo-nos com o momento de preparação, com vista a iniciarmos as atividades de sensibilização para a poesia para, num momento subsequente, nos debruçarmos sobre a *praxis* – sessões de poesia. Reunidas as informações, os conhecimentos e o *feedback* de pessoas relacionadas direta ou indiretamente com a área da poesia, contemplámos esta informação e dinamizámos em contexto de turma sessões de poesia, tentando contribuir para a formação de valores, pelo recurso à interdisciplinaridade, pela valorização da dimensão estética, pela promoção do trabalho de grupo para uma atitude crítica, criativa, ativa e consciente. O nosso propósito foi, pois, dar relevo à dimensão artística, afetiva e social, valorizando e utilizando a maximização da atividade e participação dos alunos, contribuindo para o sucesso educativo, abrindo vias para o sucesso para a vida.

Nas sessões de poesia e como regra geral, regemo-nos por três momentos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim sendo, num momento preparatório promovemos a iniciação à poesia, sensibilizando a criança para a leitura de poemas, o contacto com as

diferentes possibilidades de expressão poética; em seguida, convidámos as crianças a participar em produções poéticas – escritas, jogos, teatros – com o intuito de finalizarmos estas vivências através da divulgação dos trabalhos produzidos e, tendo em conta, a valorização das produções poéticas. Visámos promover a autoestima, o autoconceito e conseguimos através deste *continuum* processo de vivência e visibilidade do trabalho pedagógica e lúdico desenvolvido pelas crianças. As crianças desempenharam um papel ativo na sua participação nas sessões; aqui, o diário de aula – individual e em grupo – desempenhou um papel fundamental permitindo-lhes dar a conhecer os seus gostos, preferências, dificuldades e a avaliação das atividades em que participou. Nenhuma sessão foi pensada e dinamizada de forma isolada, mas sempre através da promoção do trabalho colaborativo, numa interação promovida investigadora-professora-alunos.

A intervenção revelou resultados surpreendentes e positivos, pautados por momentos de descontração, de construção de aprendizagens significativas, de fortalecimento da relação desencadeada entre os pares, da articulação da escola-família, da valorização do trabalho colaborativo, da valorização da sensibilidade artística e estética e da utilização da poesia enquanto estratégia e enquanto conteúdo de aprendizagem, conducente ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, artístico e social e, subsequentemente, à promoção da educação holística. Confirmámos, pois, que os alunos se encontram naturalmente sensibilizados para a poesia, para brincarem com as palavras e, neste sentido, revelaram criatividade, imaginação e motivação pela maioria das atividades propostas, assumindo um papel ativo de pesquisa, criação e participação nas diferentes sessões, quer pela valorização da leitura e da escrita, quer pelo recurso à oralidade, à gesticulação, à expressão corporal.

Estamos convicta de que, a poesia, convoca todo o ser – corpo, voz, imaginação, expressividade, criatividade – permitindo à criança entrar em contacto com o mundo e afirmar-se, nele marcando a sua identidade, expressando os seus sentimentos, transmitindo as suas opiniões e dando a conhecer a sua realidade. O poeta/ criança cria algo de novo, novas relações entre as palavras, e transforma a visão do mundo através da sua representação do real.

Principais contributos

Pudemos comprovar nesta investigação que as mais-valias trazidas pela poesia enquanto *mimesis*, ou seja, na reprodução da realidade, uma vez que através do enfoque do mundo mediatizado pela poesia, conseguimos envolver os nossos alunos num questionamento que lhes proporcionou uma aprendizagem significativa. Por outro lado, a poesia constituiu-se como expressão ao recorrer à tríade linguagem-ritmo-harmonia pois permitiu-lhes imitar a realidade com que se confrontavam ao longo das sessões, para expressar os seus sentimentos, as suas emoções, para interagir com os colegas, com a professora e, depois, nas sessões de abertura à comunidade, com os demais intervenientes. Neste sentido, a eleição da poesia foi ao encontro do que procurávamos, produzindo os dois tipos de linguagem: a simbólica – analógica, subjetiva, conotativa – relacionada com o mais íntimo do ser humano, recorrendo às metáforas e imagens; e a racional – lógica, objetiva, denotativa –, quando os meninos focavam a realidade de forma direta, utilizando uma linguagem objetiva e específica. Foi,

pois, possível evidenciar que a poesia se encontra no limite entre o dizível e o indizível, o real e o imaginário, o concreto e o abstrato; apresenta, pois, uma linguagem dialética e multifacetada.

Procurámos também perceber o importante papel desempenhado pelos professores para motivar as crianças a experimentarem possibilidades de vivência da poesia. Foi, igualmente, importante que a família participasse, ocupando o papel crucial que lhe cabe como responsável para o desenvolvimento global da criança. Assim sendo, confirmámos a importância do professor desenvolver habilidades afetivas em relação aos pais, à medida em que eles próprios promoveram, por exemplo, situações de afeto e de carinho com os seus filhos, manifestadas ao longo dos eventos para que foram convidados. Evidenciamos quão importante são estes momentos de aproximação que permitem aos filhos, quando estão com medo e ansiosos, serem apoiados pelos pais para lhes ensinarem a exteriorizar os sentimentos de forma saudável e mediada, ajudando-os a construírem uma autoestima positiva. É nesta interação afetiva que o ser humano desenvolve sentimentos positivos ou negativos e constrói a sua autoimagem. Foi, pois, oportuno confirmar que a família desempenha um papel fundamental na aproximação da criança ao contexto educativo, da criança à poesia. Com efeito, embora tenhamos confirmado que a poesia não desempenha um papel de destaque no contexto educativo, que não é valorizada como a prosa, as ocasiões criadas permitiram ver que a inserção da imagem na expressão poética contribui para uma maior visibilidade, tornando-a apelativa e sugestiva para as crianças, professores e pais.

Verificámos, ainda, que para que ocorra uma vivência efetiva e afetiva da poesia é necessário que esta seja perspectivada de forma lúdica e pedagógica; isso aconteceu nas sessões que desenvolvemos, nas quais juntamente com a professora, procurámos estar disponíveis para os reptos lançados pela poesia, criando situações em que ela despoletasse na criança o interesse pela poesia. Lembramos que importa estar atenta às orientações ministeriais, norteadoras do processo educativo, pois elas constituem marcos de referência no processo de ensino e aprendizagem e incentivam-nos, enquanto professores a criar possibilidades para abordar a poesia em sala de aula e, neste sentido, incentivam-nos a contemplar, de forma ativa e consciente, a poesia nas nossas práticas pedagógicas.

Cabe-nos enquanto profissional do mundo da educação refletir sobre o imprescindível papel desempenhado pela poesia, no que respeita à atitude enquanto docente. Cabe-nos a este propósito criar ferramentas, úteis ao ensino da poesia, capazes de persuadir os alunos a tirar partido das vantagens que emergem deste género literário.

Confirmámos, igualmente, ter verificado a importância da poesia ser abordada de forma interdisciplinar, contribuindo assim para a construção de saberes mais sedimentados e consolidados. Ao descobrirmos a imprescindibilidade do professor abordar a poesia de forma integral com vista à promoção da educação holística dos seus alunos, reconhecemos também a importância de recorrer à colaboração entre pares, já que a poesia se relaciona com as diversas áreas curriculares. Foi este o repto que lançámos aos nossos colegas e que, na maior parte dos casos foi aceite.

Confirmámos que a poesia pode ser utilizada como estratégia e como conteúdo de aprendizagem na construção de conhecimentos. É fundamental que a escrita, a leitura e a

vivência da poesia se associem a momentos de prazer, de desejo, à vontade da criança exprimir sentimentos, ideias e realidades. E assim é a poesia: uma nova oportunidade de ver, de tocar, de sentir e de se expressar em comunidade, em sociedade, na realidade. Por intermédio da audição, da leitura e da escrita, da linguagem verbal e linguagem não-verbal, confirmámos que a criança entra em contacto com o mundo e afirma-se nele, marcando a sua identidade, expressando os seus sentimentos, transmitindo as suas opiniões e dando a conhecer a sua realidade.

Chegada a esta fase final concluímos que os objetivos a que nos propusemos foram atingidos com êxito, na medida em que atribuímos um papel central ao aluno no processo de ensino e aprendizagem e nos assumimos como mediadora, procurando formas diversas para o seu envolvimento, sustentada nas mais-valias da poesia.

Limitações do estudo

Neste momento, conclusivo, as limitações que encontramos no nosso estudo prendem-se com a falta de disponibilidade, total, para nos dedicarmos exclusivamente ao trabalho de investigação. Conciliar o trabalho docente com o trabalho doutoral e suas implicações constitui um grande desafio; no entanto, procurámos gerir e organizar o nosso tempo da forma mais rentável possível, de modo a conseguirmos cumprir o nosso propósito e trazermos novos contributos para a investigação. Por sua vez, embora no âmbito das pesquisas bibliográficas congregássemos um manancial significativo de autores, a complexidade do tema desenvolvido num período curto de tempo fez emergir algumas dificuldades. Isto porque, o amadurecimento de ideias e a reformulação de textos promove-se ao longo de um processo contínuo e moroso propulsor de um trabalho sólido e edificante. Por ventura, as motivações veiculadas para a realização deste trabalho impulsionaram-nos ao longo de um processo contínuo de investigação-ação.

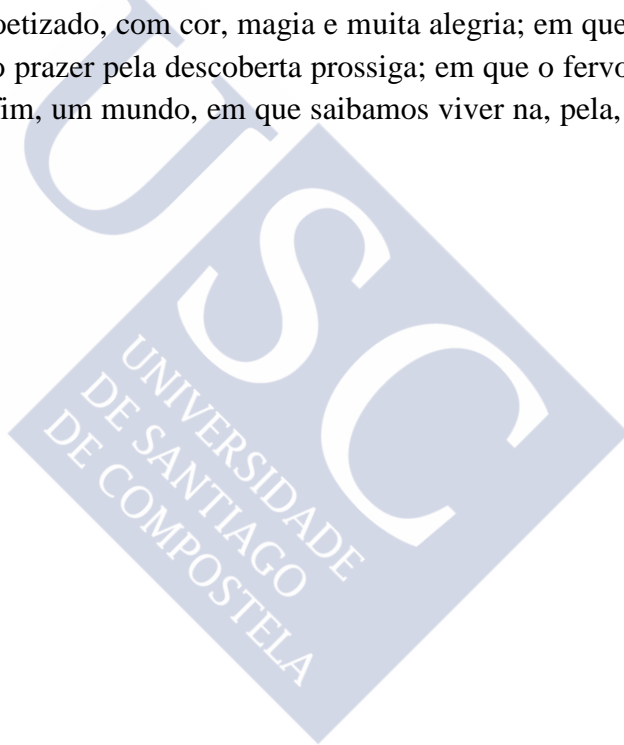
Perspetivas para futuros trabalhos

No final desta investigação não damos o nosso trabalho como concluído, pois pretendemos o prolongamento das sessões de sensibilização da poesia a anos de escolaridades subsequentes ao 1.º ano; a divulgação de poetas clássicos, modernos e contemporâneos. Como futuras investigações gostaríamos de desenvolver um trabalho sobre a poesia com pessoas inseridas noutra faixa etária, sobretudo, idosos não só pela divulgação da poesia noutros contextos sociais: lares, câmaras, por exemplo, mas sobretudo para auscultar as pessoas com quem possamos vir a interagir, recolhendo os tesouros poéticos, que possam ter recolhido ao longo das suas vidas. Será uma oportunidade para viajar pelo tempo e por contextos sociais diversificados, aprendendo com formas diversificadas de vivenciar a poesia, enriquecendo-nos como pessoa e como profissional da docência.

A compreensão que este estudo nos proporcionou constitui o sustentáculo para novas investigações – recorrer à poesia para viabilizar a expressão dos sentimentos, para partilhar vivências, para enriquecer o património cultural de cada um dos envolvidos.

Por outro lado, concluímos, com o desejo que os educadores possam implicar-se no estudo da poesia e criem oportunidades para as crianças viverem a poesia e se interessarem por ela com vista ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, artístico, linguístico e social e sempre criando condições para a promoção de uma educação holística. Para que a poesia seja vivida de forma efetiva nas escolas, consideramos ser necessário que como professores nos encontremos sensibilizados e, por isso, defendemos que a formação de professores tem de assumir um papel central. É necessária a organização e estruturação de cursos adequados à preparação de professores, sobretudo de língua materna, criando a possibilidade de conhecer as variadas potencialidades da poesia para o ensino e aprendizagem da língua. Neste propósito nos implicaremos, também.

Assim, como agente de mudança e construtora do futuro continuaremos a lutar, incansavelmente contra a inércia social e contra as dificuldades que a matriz educacional atravessa, a fim de promovermos a vivência da poesia no contexto educativo conducente à formação de um mundo mais poetizado, com cor, magia e muita alegria; em que a vontade de aprender nunca acabe; em que o prazer pela descoberta prossiga; em que o fervor e a sedução poética dominem o mundo! Enfim, um mundo, em que saibamos viver na, pela, com a poesia de forma plena e harmoniosa!



BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2004). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aguiar e Silva, V. M. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina.
- Aguiar e Silva, V. M. (2011). *Teoria da Literatura*. (8.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, M. (2014). *Um itinerário do pensamento de Edgar Morin. Palestra no Ciclo de estudos do “Método” promovido pelo instituto Humanitas UNISINOS*. Recuperado de <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Um%20itiner%C3%A1rio%20do%20pensamento%20de%20Edgar%20Morin.pdf>.
- Almeida, R. C. (1995). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. (2.^a ed.). São Paulo: Ática.
- Álvarez Fernandez, M. (2010). *Liderazgo Compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Alves, R. (2000). *Histórias de quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus.
- Amaral, F. (2006). A música do sangue. *Revista Relâmpago*, 19, 135-136.
- Amarilha, M. (2009). *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petropolis: Vozes.
- Andreucci, L. et al., (2012). *Lidar com as emoções: programas de intervenção dos 3 aos 18 anos de idade* apresentada no I Congresso Internacional de Inteligência Emocional e Educação – Investigar e Intervir para mudar, Oliveira de Azeméis.
- Antunes, F.; Lemos, F. (2009). *Trampolim – Língua Portuguesa 4.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, M. R. (1988). *A estrada fascinante*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7.^a edição. Lisboa: McGraw-Hill.

Armas, J. D. (2009). La Poesía en el signo XXI en el ámbito castellano. In B. R. Rechou *et al.* (coord.), *A Poesía Infantil no Século XXI (2000-2008)* (pp. 35-53). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Averbuck, L. (1986). A Poesia e a Escola. In R. Zilberman (Org.), *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (pp. 63-83). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Bacelar, J. (2001). *Poesia visual*. Recuperado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar-jorge-poesia-visual.pdf>.

Balancho, M.; Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Baptista, F. (1995). Poesia e Prosa – as duas esperas expressonais da literatura. *Máthesis*, 4, 321-336.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barrento, J. (2012). A língua portuguesa na poesia portuguesa de hoje. *Revista da Cultura*. Recuperado de <http://www.jornaldepoesia.jor.br/ag30barrento.htm>.

Barros, D. (org.) (2010). *Vivências poéticas, experiências de ensino*. Goiânia: Editora Vieira.

Bartolomé, M. (2007). Desenvolvimento cerebral pré-natal. Fases maturativas pós-natais, in Santos, P. (org.), *Temas candentes em psicologia do desenvolvimento* (pp. 205-209). Lisboa: Ed. Climepsi.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bauer, M.; Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes.

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Berger, C. (1972). *Opinions et Realités*. In: OCDE. Seminário Internacional sobre Interdisciplinaridade nas Universidades, p. 23.

Bernet, J. T.; Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infância. *Iberoamericana de educación*, 26, 137-166.

Berio, A. G. & Fernandez, T. H. (1988). *La Poética: Tradición y Modernidad*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bordini, M. (1991). *Poesia infantil*. São Paulo: Ática.

Borges, H.; Pereira, L. (2011). *A Poesia das Letras – Atividades com o texto poético*. Porto: Porto Editora.

Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (orgs.) (2001). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.

Bou, G. (2001). *Iniciación a la poesía*. (1.^a ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Bourdieu, P. (1999). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.

Braga, J. S. (2002). *Herbário*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Brannen, J. (1992). Combining Qualitative and Quantitative Approaches: An Overview. In J. Brannen (ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research* (pp. 3-37). Aldershot: Avebury.

Buescu, H. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: ME/ DGIDC.

Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.

Calkins, L. M. (2002). *A Arte de Ensinar a Escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cambra Giné, M. (1998). Les méthodes de recherches en didactique des langues à l'école primaire: une approche qualitative. In *Conferência em Euroconférence The teaching of foreign languages*, pp. 49-62.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

Camões, L. (1980). *Os Lusíadas*. Porto: Lello & Irmão Editores.

Carbo, N. (1996). *Sign Language. The First Yes. Poems about communicating*. Maryland: Oryad Press.

Carlos, P. (1999). *A menina gotinha de água*. Porto: Campo das Letras.

Carlos, P. (2001). *Luisinho e as andorinhas: este menino que se chamou Beethoven*. Porto: Campo das Letras.

Carmo, H & Ferreira, M. (1998). *Metodologia Guia da Investigação - guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cembranos, F. *et al.* (1995). *La Animación Sociocultural. Una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.

Cerrillo, P. (2009). Sobre Poesía Infantil y Juvenil. In B. R.Rechou *et al.* (coord.), *A Poesía Infantil no Século XXI (2000-2008)* (pp. 13-31). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: guide through qualitative analysis*. London: Sage Publication.

Cicero, A. (2006). Sobre letra de música. *Relâmpago*, 19, 133-135.

Cidade, H. (1945). *O conceito de poesia como expressão de cultura: sua evolução através das Literaturas Portuguesa e Brasileira*. Coimbra: A. Amado.

Clemente, E. (1983). O Poeta e sua Dimensão Espiritual. *Letras de Hoje*, 53, 65-81.

Coelho, J. P. (1944). *A Educação do Sentimento Poético*. Col. Universitas, n.º XI. Coimbra: Coimbra Editora.

Cohen, J. (1982). Poesia e Redundância. *Poétique*, 28, 53.

Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, L. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

Colás Bravo, P.; Buendía Eisman, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Condry, J. (1989). *The psychology of television*. New Jersey: Hove & London.

Cortez, A. C. (2007). A luz total. *Relâmpago*, 20, 191.

- Cosem, M. (1980). *O Poder da Poesia*. Coimbra: Edições Almedina.
- Costa, J. A.; Sampaio e Melo, A. S. (s/d). *Dicionário da Língua Portuguesa*. (6.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, M. (2008). *Teoria da Literatura II*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Costa, M. C. (2000). *A literatura infanto-juvenil e o manual escolar de ensino básico do 1.º ciclo: um olhar sobre a poesia em alguns manuais de língua portuguesa*. In Actas do Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, pp. 157-173. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Costa, M. J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido – As Rimas Infantis*. Coleção Mundo de Saberes. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, 355-379.
- Coutinho, C. (2013). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas – Modelos de Investigação-Ação*. Recuperado de http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Couto, J. M. (2007). *Para uma Pedagogia do Texto Poético*. Canelas: Escola Superior de Educação Jean Piaget. (texto policopiado).
- Couto, J. M. (2009). *Dizer, escrever e ler, sendo contributos da Expressão e Educação Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: Faculdade de Ciências da Educação – Departamento de Didática e Organização Escolar.
- Cruz, G. (2006). Música de som e de sentido. *Relâmpago*, 19, 137-140.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation – Change in classroom*. New York: Irvington Publishers.
- De Ketele, J-M; Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Delors, J. (Coord.) (1998). *Educação: um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil: Cortez Editora.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade; a criança e o currículo*. Lisboa: Relógios D'Água.

Dias, P. (2001). Comunicação apresentada no seminário *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. In Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa (pp 1-5). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Dias, S. (2008). *O que é poesia?*. Coimbra: Pé de Página Editores.

Duarte, R. T. (2006). Cin (po) ética. *Relâmpago*, 18, 73.

Duborgel, B. (1995). *Imaginário e Pedagogia*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Eliade, M. (1952). *Images et symboles. Essais sur le symbolisme magico-religieux*, prefácio de Georges Dumézil. Paris: Ed. Gallimard.

Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Evertson, C.; Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M.C. Wittrock, *Handbook of Research on teaching* (pp. 162-213). Nova Iorque: Macmillan.

Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser – La educación del futuro*. Edição em cooperação – Madrid: Alianza Ed., S.A. & Paris: ONU.

Fazenda, I. (2003). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11.^a ed. Campinas: Papirus.

Fernandes, A. (2013). *Projeto SER MAIS – Educação para a Sexualidade online*. Dissertação do Mestrado em Educação Multimédia submetida à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto em junho de 2006. Recuperado em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/tese_completa.pdf.

- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto: ASA.
- Fernandes, J. (2011). *Poesia e ciberpoesia: leitura de poemas de António Miranda*. Goiânia: Kelps.
- Ferreira, N. (2010). Currículo: Espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor de Educação Básica. São Paulo: Interdisciplinaridade. Recuperado de http://www.pucsp.br/gepi/downloads/revista_gepi_201011.pdf.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Fontana, A.; Frey, J. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.
- Fortin, M. F.; Côté, J.; Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidata.
- Fourez, G.; Maigain, A.; Dufour, B. (2002). *Abordagens Didácticas da Interdisciplinaridade*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fragoso, S.; Recuero, R.; Amaral, A. (2011). *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina.
- Franco, J. A. (1999). *A Poesia como Estratégia*. Colecção Campo da Educação. Porto: Campo das Letras.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Terra e Paz.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: fundamentos métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fronckowiak, A.C. (2013). *Como andar sem poesia? A Leitura de poemas na Educação Infantil*. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/568/394>.
- García, A. (2008). Poemas y cuentos com pictogramas como recurso para la lectura, escritura y otras habilidades comunicativas. *Electrónica Internacional – Glosas Didacticas*, 17, 49-63.
- García Lorca, F. (2013). Menú de poemas. Recuperado de http://www.poesi.as/Federico_Garcia_Lorca.htm.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation* (pp. 111-131). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.

Gebara, A. E. L. (2002). *A Poesia na Escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez.

Gérard, F.-M.; Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R.; Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Glaser, B.; Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gomes, J. A. (1993). *A Poesia na Literatura para a Infância*. Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA.

Gomes, J. A. (2009). Antero de Quental e o «Tesouro Poético da Infância». *Malasartes*, 17, 60-63.

Gomes, J. A. (1999). Por uma Pedagogia Poética: A Poesia como Estratégia de José António Franco. *Malasartes*, 1, 14-16.

Gomes, et al. (2009). Tendências da Nova Poesía Portuguesa para a Infância (2000-2008). In B. R. Rechou et al. (coord.), *A Poesía Infantil no Século XXI (2000-2008)* (pp. 111-137). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um sentido de coerência na criança*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Goodman, N. (1995). *Modos de Fazer Mundos*. Porto: Edições ASA.

- Granja, C. N. (2013). *Rimas numa folha de alface*. Alcochete: Alfarroba Edições.
- Grawitz, M (1993). *Méthodes des sciences sociales* (9.^a ed.). Paris: Dalloz.
- Guedes, T. (2000). *Criatividade Precisa-se – Na poesia, na narrativa e na Área de Projecto*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Guedes, T. (2002). *Ensinar a Poesia*. (4.^a ed.). Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Guimarães, J. C. (2006). Pequena prosa sobre poesia e música. *Relâmpago*, 19, 141-144.
- Gullar, F. (2010). *Em alguma parte alguma*. Lisboa: Editora Olympio.
- Gusdorf, G. (1990). Les Modèles Épistémologiques dans les Sciences Humaines, *Bulletin de Psychologie*, 397, 18, XLIII, 858-868.
- Heidegger, M. (1985). *Carta sobre o humanismo*. Coleção Filosofia e Ensaios. Lisboa: Guimarães Editores.
- Jaeger, W. (1989). *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Igea, D. et al. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Jean, G. (1995). *Na Escola da Poesia*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- José, E. (2003). A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus.
- Kloepfer, R. (1984). *Poética e Linguística*. Coimbra: Livraria Almedina.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de L'analyse développementale de contenu – méthode GPS et concept de Soi*. Québec: PUQ.
- Lalau; Laurabeatriz (2007). *Zum-zum-zum e outras poesias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

Lamas, E. (1993). *O texto poético como objecto pedagógico. Contributos para a didáctica da língua e da literatura materna*. Dissertação de doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Lamas, E. (1999). O Texto Poético: Apelo à Criatividade e à Imaginação. *Aprendizagem e Desenvolvimento*, 37/38, 4-10.

Lamas, E. (2008). Metodologia – power-point. In *Seminário de Investigação em AGE*. Canelas: ESE Jean Piaget Arcozelo/Canelas.

Lamas, E. (2009). *Aprendizagem ao longo da vida, Cursos Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Reflexões e comentários*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

Lamas, E. (2011). Symposium: Perspectiva Dialógica Interdisciplinar para uma Aprendizagem Contextualizada, Activa e Significativa. Libro de Actas do XI *Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. Coruña: Universidade da Coruña.

Lavoie, L.; Marquis, D; Laurin, P. (1996). *La Recherche-Action, Théorie et Pratique, Manuel d'Autoformation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Leão, M. & Filipe, H. (2002). *70+7 Propostas da Escrita Lúdica*. Porto: Porto Editora.

Letria, J. J. (2008). *O menino que se apaixonou por uma guitarra*. Porto: Campo das Letras.

Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Martin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas. Coleção Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lewin, K. (1946). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Ed. Cultrix.

Libâneo, J. (2001). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Liberato, Y. (1999). Perguntas de «compreensão» e «interpretação» e o aprendizado da leitura. In A. A. Evangelista *et al.* (org.), *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. (pp. 223-233). Belo Horizonte: Autêntica.

Lima, E. B. (1975). *Metapoesia*. Dissertação de Doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica (P.U.C.).

- Lima, E. *et al.* (2011). *Alfa – Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A.; Pacheco (2006). Ética na Investigação. In Lima e Pacheco (Org.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 126-159). Porto: Porto Editora.
- Lopes, P. (2014). *Géneros literários e géneros jornalísticos. Uma revisão teórica de conceitos*. Recuperado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-generos-lopes.pdf>.
- Lotman, J. M. (1970). *La Struttura del Testo Poetico*. Milano: Mursia.
- Lüdke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Luz, A. (2005). *O pequeno Trevo*. Leiria. APPC.
- Maffesoli, M. (2001). O imaginário é uma realidade. *Famecos: mídia, cultura e tecnologia*, 15, 12-26.
- Magalhães, Á. (1999). Infância, mito e poesia. *Malasartes*, 1, 10-13.
- Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar. Entre a produção e a representação. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J.L. Silva & M.L.D. Sousa (orgs.), *Manuais Escolares – estatuto, funções, história. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 279-301). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Manion, J. L. (1978). A Interdisciplinaridade como questão para a filosofia. *Presença filosófica*, IV, 1, 15-27.
- Martelo, R. M. (2007). A dúvida como modo de ler. *Revista Relâmpago*, 20, 199-203.
- Matos, M. C. (2009). *Ao contrário: uma maneira diferente de contar histórias*. Lisboa: Lemon/ FNAC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayor, J. (1985). *Psicologia de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Mazzard, G. (2000). Quels écueils aux pratiques pluridisciplinaires. *Initiatives de l'enseignement agricole*, 2, 16.

Melo, M. C. (2005). O Pensar e o fazer Artísticos na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, V. 5, n.º 1, 96-116.

Mendes, L. (2006). Quem rasgou o tecido? *Relâmpago*, 19, 145-146.

Mendonça, M. (2005). *Ensinar e aprender por projectos*. Lisboa: Edições ASA.

Menéres, M. A. (2009). *Figuras figuronas*. Porto: Edições ASA.

Mermelstein, M. (2015). *Subsídios para Trabalhar com a Poesia na Sala de Aula*. Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=020#artigo.

Mesquita, A. (2002). *Pedagogia do Imaginário*. Porto: Edições ASA.

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER*, 2, 66-83.

Mésseder, J. P. (1999). *Versos com reversos*. Lisboa: Editorial Caminho.

Mésseder, J. P. (2000). *Fissura*. Lisboa: Editorial Caminho.

Mésseder, J. P. (2010). *As letras de números vestidas*. Porto: Trampolim edições.

Minayo, M. (org.). (1993). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde* (2.ª ed.). São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec-Abrascó.

Ministério da Educação (2012). Despacho normativo n.º 5306. Diário da República. Lisboa: ME

Ministério da Educação (2012). Despacho normativo n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República. Lisboa: ME

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: ME/ DEB.

Ministério da Educação. (2005). *Programa da Língua Portuguesa/ Português*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional: Cursos de educação e Formação.

Ministério da Educação (2007). *Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME/ DEB.

Monteiro, A. (2001). *Com Tremura e Desamor – Tubos de Ensaio sobre a Decadência*. Porto: Corpus Editora.

Moreira, M. A. (2002). *A Investigação-acção na supervisão do ensino do Inglês: Um programa de formação centrado na (re)construção de teorias e práticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (1999). *Amor, Poesia, Sabedoria*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (1986). *O Método III. O Conhecimento do Conhecimento I*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Morin, E. & Bonnefoy, Y. (1998). *Articuler les savoirs l'enseignement de la poésie (textes choisis)*. France: Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP).

Motta, A. (2014). Introdução aos Gêneros Literários. Recuperado de Consultado em <http://slideplayer.com.br/slide/1877598/>.

Nancy, J. (2005). *Resistência da Poesia*. Viseu: Edições Vendaval.

Nery, R. V. (2006). Uma única e crispada alegria»: a obra para Canto e Piano de Fernando Lopes – Graça. *Relâmpago*, 19, 107-116.

Neto, L. (2006). *Olhares Poéticos da Infância*. Porto: Papiro Editora.

Nicolescu, B. (2001). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. 2.^a ed. São Paulo: Triom.

Nogueira, C. (2011). *A poesia de recepção infantil e juvenil em Alexandre O'Neill*. Recuperado de <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAAahUKEwjVjicmvnGAhWlcRQKHfzJArg&url=http%3A%2F%2Falfarrabio.di.uminho.pt%2Fvercial%2Fzips%2Fnogueira02.rtf&ei=Mgm1VdWsC4jjUfyTi8AL&usg=AFQjCNFR1hPgIFlRHif47hHaBHxLLeKwPg&bvm=bv.98717601,d.d24>.

Núñez Ramos, R. (1998). *La Poesía – Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*. Madrid: Editorial Síntesis.

O'Neill, A. (2001). *Poesias completas*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Oliveira, B. (2010). *Psicologia da Educação – 1.º volume: Aprendizagem do aluno*. Porto: Legis Editora.

Oliveira, E. (2000). Modos leves de ler poesia. *Palavras*, 18, 35-47.

Oliveira, M. C.; Cunha, M. I. (2012). Infância e desenvolvimento. Recuperado de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/115>.

Padilha, S. (2005). Os géneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva. Tese de doutoramento. Recuperado de http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2005-09-09T08:19:09Z-1175/Publico/SIMONE%20DE%20JESUS%20PADILHA.pdf.

Paes, J. (1991). *Poemas para brincar*. São Paulo: Edições Ática.

Palmarini, M. P. (1992). *A Vontade de Estudar*. Lisboa: Difusão Cultural.

Pardal, L; Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

Patrício, R. (2006). A strange sickness: música e silêncio em Fernando Pessoa. *Relâmpago*, 19, 33-41.

Paz, O. (1982). *O Arco e a Lira*. Coleção Logos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Peláez, A. (coord.) (2012). *Leer literatura en la escuela primaria: propuestas para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación.

Pérez Serrano, M. G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED.

Pessoa, F. (1982). *Livro do Desassossego - por Bernardo Soares*. Lisboa: Ática.

Piaget, J. (1972). *A práxis na criança*. Rio de Janeiro: Forense.

Pina, M. A. (2007). *Pequeno livro de desmatemática*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Pinhão, C. (1977). *Bichos de Abril*. Lisboa: Editorial Presença.

Pinto, M. (1999). *Saber Viver a Linguagem – Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.

Pires, A. R. (2010a). A Poesia como Dimensão Motivacional. Comunicação apresentada no Seminário Internacional dos Contributos da Psicologia em Contexto Educativo, Braga: Universidade do Minho.

Pires, A. R. (2010b). A Poesia na Promoção da Inclusão da Criança com Necessidades Educativas Especiais. Dissertação de Mestrado, Vila Nova de Gaia: Escola Superior de Educação Jean Piaget de Canelas.

Pires, A. R. (2011). Poesia nas Áreas Curriculares. Comunicação apresentada no XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia. Coruña: Facultade de Ciencias da Educación.

Pires, A. R. (2012). A poesia como dimensão motivacional: estratégias para a vivência do domínio poético apresentada no I Congresso Internacional de Inteligência Emocional e Educação – Investigar e intervir para mudar, Oliveira de Azeméis: Clube de Inteligência Emocional.

Platão. (2001). *A República*. (M. H. Rocha Pereira Trad.). 9.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PNL (2014). Recuperado em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>.

Pomar, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio D'Água Editores.

Portella, S. (2013). *Identidade, conflito e liberdade na poesia épica greco-clássica*. Recuperado de https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=Identidade%2C+conflito+e+liberdade+na+poesia+%C3%A9pica+greco-cl%C3%A1ssica,+

Postic, M. (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Pourtois, J.P.; Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège-Bruxelles: Pierre Mardaga Ed.

Powney, J; Watts, M. (1987). *Interviewing in Educational Research*. London: Routledge & Kegan Paul.

Prado, B. (2000). *Siete maneras de decir manzana*. Madrid: Anaya.

Quintas, S. (1998). *Las Técnicas de Grupo en La Animación Comunitária*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Rechou, B. R. *et al.* (2009). A Poesía Infantil no Século XXI. In Galicia. In B. R. Rechou *et al.* (coord.), *A Poesía Infantil no Século XXI (2000-2008)* (pp. 77-108). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Reichardt, C; Cook, T. (1986). Hacia una superacion del enfrentamiento entre los metodos cualitativos y los cuantitativos, in Reichardt, Charles S. e Cook

Reis, C. (Org.) (2008). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Reis, C. (Coord.) (2009). *Programde de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, J. M. (2010a). *Algazarra de versos*. Coimbra: Trinta por uma linha.

Ribeiro, J. M. (2010b). *Sopa de Letras*. Porto: Trinta por uma linha.

Ribeiro, J. M. ; Damião, M. H. (2012). A Poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Recuperado de <http://dererummundi.blogspot.com/2007/06/poesia-no-1-ciclo-do-ensino-bsico.html>.

Rodrigues, A. (2001). Da observação do real pedagógico ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva. In M. T. Estrela & A. Estrela. *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso* (pp. 194-213). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: M. E. – D.E.B.

- Rooyackers, P. (2003). *100 Jogos de linguagem*. Porto: Edições ASA.
- Rosa, A. C. (2006). Uma nota sobre música e poesia. *Relâmpago*, 19, 131-132.
- Ruano Martín, M. (2014). *Didáctica de la literatura y de la lectura en primaria*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-ruano-martin.pdf>.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. In Mir, C. (coord.) *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona da educação*, n.º 5, pp. 127-142.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Santos, M.; Cardoso, F. (2011). *O Segredo da Floresta*. Lisboa: Genius y Meios.
- Santos *et al.* (2004). Formação de professores para a integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira. In *Actas do 6.º Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Cáceres.
- Sarmiento, C. (2000). *Rimas infantis: a poesia do recreio*. Porto: Edições Afrontamento.
- Serrano, R. M. (1999). El diario de grupo: una herramienta para la cooperación. Comunicação apresentada no *IV Congreso Internacional sobre Educación y Sociedad*, “La profesión docente, clave en la Europa del mañana”, Córdoba: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Shapiro, M. (1982). Dois paralogismos da poética. *Poétique*, 28, 69-90.
- Silva, A.; Pinto, J. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Silva, E.; Jesus, W. (2011). Como e por que trabalhar com a poesia na sala de aula. *Graduando*, 2, 1-14, do ISSN 2236-3335. Recuperado de <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n2/n2.21-34.pdf>.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I.; Ferraz, M.J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Coleção políticas pedagógicas. Porto: Edições ASA.

Solé, I. (1997). Reforma y trabajo en grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 50-53.

Soares, L. D. (1981). *História de bichos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Soares, L. D. (1994). *Os ovos misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.

Soares, L. D. (2005). *Poemas da mentira e da verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, E. M. (2006). Mallarmé: música íntima. *Relâmpago*, 19, 17-32.

Sousa, M. (2000). *Ler na escola. O manual escolar e a construção de leitores*. Tese de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.

Sousa, M. G. C. (2003). *Os Bichos na Palma da Mão*. Santa Maria da Feira: Câmara Municipal de Santa Maria da Feira/ Associação “Pelo Prazer de viver”.

Sousa, O. & Cardoso, A. (2010). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.

Stake, R. E. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stalloni, Y. (2003). *Os Géneros Literários*. Rio de Janeiro: DIFEL.

Stalloni, Y. (2010). *Os Géneros Literários – Narrativa, Teatro e Poesia*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Strauss, A.; Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory. Procedures and Techniques*. Newbury: Sage.

Stenhouse, L. (1993). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.

- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thom, R. (1990). Vertus et Dangers de l'Interdisciplinarité. In R. Thom, *Apologie du Logos* (pp. 636-643). Paris: Hachette.
- Todorov, T. (2004). *Introdução à teoria fantástica* (3.^a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Torrado, A. (1990). *O Bosque Mínimo*. Lisboa: IAC.
- Torrents, C.; Collelledemont, E. (2001). Cuando la anécdota se eleva a categoria. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 55-57.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tynianov, Y. (1982). Os traços flutuantes da significação no verso. *Poétique*, 28, 15-24.
- Urra, J. (2007). *O pequeno ditador – da criança mimada ao adolescente agressivo* (2.^a ed.). Lisboa: A esfera dos livros.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A Prática Educativa da Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Veloso, R.; Riscado, L. (2002). Literatura infantil: brinquedo e segredo. *Malasartes*, 10, 26-29.
- Vieira, V. A. (2009). *Meu fito, meu feito*. Porto: Trinta por uma linha.
- Vidigal, L. (1994). *Leitura e manuais escolares em Portugal na 1.^a metade do século XX. Intercompreensão*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Vigotsky, L. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (5.^aed.). S. Paulo: Martins Fontes.
- Walty, I. (1999). Literatura e escola: anti-lições. In A. A. M. Evangelista et al. (org.). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil* (pp. 49-58) Belo Horizonte: Autêntica.
- Winnicott, D. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (1998). *Diários de aula*. Lisboa: Artmed.

Zabalza, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.





III – ANEXOS



RESUMEN

Esta investigación aborda diferentes oportunidades de vivencia de la poesía en la educación básica - 1er ciclo. Efectivamente, con este trabajo queremos contribuir: para presentar el potencial pedagógico de la poesía y presentar estrategias para promover la vivencia de la poesía en el contexto educativo.

En este sentido, organizamos la investigación en dos partes: Parte I –*La poesía... Un mundo por descubrir*– (marco teórico y normativo) y Parte II –*Poesía en acción... ¿Cómo?*– (marco empírico).

La Parte I sobre el marco teórico-normativo y denominada –*La poesía... Un mundo por descubrir*– se compone de cinco capítulos: 1. *Poesía un concepto polisémico*; 2. *Dimensión motivacional: po-e-sí-a en movimiento*; 3. *La poesía en los documentos ministeriales*; 4. *La poesía en la escuela*; y, por último, 5. *Del descubrimiento a la acción*.

En el Capítulo 1, *La poesía –un concepto polissémico–*, nos centramos en la exploración de la lengua, la literatura, la dimensión estética, la creatividad y la imaginación. También nos esforzamos por entender el concepto, la génesis y evolución de la poesía, los tres géneros literarios, así como los procesos de escuchar, leer y escribir poesía.

El foco está en la palabra ‘poesía’, que tiene su origen en la palabra griega poiein que significa ‘crear’; crear con la materia-prima de la emoción, de acuerdo con las vivencias personales. La poesía no sólo como objeto de estudio, pero la poesía como mediadora en la educación del niño. La poesía conduce a la vivencia de lo real y también alude al sueño y al imaginario, abordando otras perspectivas –metafísicas– visando la formación del ser, no sólo en su aspecto intelectual y moral, sino también en sus aspectos artísticos y personales. La poesía al arte, un arte que incluye las vertientes: ontológica –ontos–, axiológica –valores– y cosmológica –cosmos–, formas mediadoras de conocimiento del ser, del mundo, vehiculando los valores y principios éticos y sociales. El lenguaje poético emana como una neolengua que habla de otra forma, ve y permite que se observe de otra manera; llega al otro, con un sentido que sólo él identifica, despertándole el sabor de su descubrimiento.

Tratamos de presentar la poesía como lenguaje motivado –ambiguo y plural– como lenguaje redundante –emocional y repetitivo– y como lenguaje extraño- transformación de real. La poesía se encuentra en el límite entre lo decible y lo indecible, lo real y lo imaginario, lo concreto y lo abstracto. En la poesía las palabras llegan a la capacidad máxima del significar, rompen las reglas estandarizadas (colocación de puntuación y el diseño, por ejemplo) y comunican de una manera innovadora. Sólo así será capaz de producir dos tipos de lenguaje: el simbólico –analógico, subjetivo y connotativo– relacionado con lo más íntimo del ser humano que utiliza imágenes y metáforas; y el racional –lógico, objetivo, denotativo– centrándose en la realidad directa, usando un lenguaje objetivo y científico. Estos lenguajes se presentan opuestos pero simultáneamente complementarios permitiendo al ser humano transmitir realidades, emociones, sentimientos y vivencias. Por lo tanto, la poesía crea una nueva realidad a través del uso de un lenguaje que nace de la relación: palabra-imagen. Y, así es la poesía: logro, producción, creación, emoción, sentimiento, transformación, evolución.

Es importante tener presente que la poesía apela a la creatividad y a la imaginación del individuo, proporcionando acceso a un lenguaje rico, diverso y multifacético. Es una manera de ver el mundo, de apelar a los sentimientos y a las emociones, a las percepciones y sensaciones, a la introspección y a la expresión, a una relación sana.

La imaginación se presenta como una estrategia para inducir al niño en el descubrimiento de la realidad y, además, de la lengua de su 'yo'. Es esencial que la imaginación sea estimulada y aparezca de forma natural. En este sentido, se impone la necesidad de no sólo promover el desarrollo cognitivo del niño; también es necesario el desarrollo de aspectos lúdicos, emocionales y sociales. Es importante que los niños jueguen, exploren sus sueños; por esto, el libro aparece como recurso y estrategia para el desarrollo de su imaginación y de su creatividad.

Nos enfocamos en proveer a los niños momentos de placer, de deseo, de voluntad, de determinación para expresar sentimientos, ideas y realidades. Para ello, a través de la lectura, escucha y escritura de poemas tratamos de despertar en los niños el gusto por la poesía. Para motivar al niño, es esencial analizar sus formas de pensar y de aprendizaje, mediante la búsqueda de estrategias de enseñanza adecuadas a sus intereses. La promoción del trabajo en equipo, la organización y la estimulación de situaciones de aprendizaje, su participación en el aprendizaje y en el trabajo, el uso de nuevas tecnologías, la gestión de la formación continua se presentan como algunos ejemplos de estrategias que el profesor puede promover para acercar al niño con las diferentes formas de vivir la poesía.

Capítulo 2 –*Dimensión motivacional: po-e-sí-a en movimiento*– se propone investigar la dimensión motivacional, la poesía como una estrategia, la poesía como motivadora, con el fin de despertar el interés del niño en la poesía, en vista de sus temáticas de preferencia, a la edad, a las experiencias y a la actualidad, para que el contacto con la poesía ocurra de manera significativa y contextualizada.

Nos preocupamos en reflexionar sobre el concepto de 'poema' ya que consiste en el soporte de la poesía. El poema no describe, pero inventa, reconstruye, transforma las diferentes realidades, creando algo nuevo. El poema –soporte concreto de la poesía– promueve la comunicación entre el movimiento de la escritura y la lectura realizada por el autor/lector de la poesía; él transmite sentimientos, emociones, sensaciones, pensamientos, y en la poesía actual, permite la creación de imágenes. Estas imágenes se forman a partir de la utilización de metáforas y debido a la existencia de ritmo. Cada poema es una imagen, una metáfora, una aserción imaginaria. De este modo, el poema surge, pues, como el resultado verbal de la conducta que exterioriza el pensamiento y la emoción, realizando la *poïesis*, a través de su estructura de sonido, de articulación y de expresión oral; es el resultado de la actividad de la escritura del poeta y anima a la lectura. Estas dos actividades –del poeta y del lector– permiten que el poema surja con toda su riqueza, proporcionando al lector su descubierta. Exploramos en nuestra investigación conceptos de la poesía visual, reflexionar sobre la poesía de hoy, así como, presentar algunas de las características más visibles de la poesía, como: rimas, metáforas, verso, ritmo y métrica. Somos conscientes de que la poesía tiene un papel clave en el desarrollo general del niño; sin embargo, somos reticentes acerca de su efectiva vivencia.

En Internet, en los eslóganes publicitarios, en los libros, confirmamos la idea de que la poesía no ocupa un lugar prominente condicionando la vivencia de la poesía por el niño. En nuestra opinión, los niños son sensibles a la poesía, y esta hace parte de sus preferencias; la dificultad se presenta, a menudo debido a la falta de experiencias que tienen al nivel de la poesía –escuchar, leer, jugar juegos–. El uso de pictogramas –poesía visual– es un ejemplo de las posibles maneras de conseguir que los niños estén más cerca de la poesía, muy útil para la enseñanza / aprendizaje de habilidades de comunicación, através de las cuales el adulto / profesor puede relacionar diferentes aspectos de la oralidad, lectura y escritura, así como, del área de expresiones. Los pictogramas son atractivos para los niños, no sólo por su presentación visual, sino también por la articulación de las palabras y las imágenes que elevan el interés en ellas para su explotación.

Teniendo en cuenta, las oportunidades de enfoque sobre la poesía y ventajas presentadas somos conscientes de que la apertura del profesor a la vivencia de la poesía en el contexto del aula no siempre es la más positiva.

En el Capítulo 3 –*Poesía en los documentos ministeriales*– que se suponen como apoyo de nuestro trabajo empírico, centrado en un grupo de la educación básica - 1er ciclo con el fin de entender las directrices del ministerio, contextualizando el tratamiento del texto poético y que buscan establecer su relación con los principales documentos ministeriales:

- Organización Curricular y Plan de Estudios del Programa de Educación Básica - 1er ciclo;
- Lengua Materna en la Educación Básica: Competencias Básicas y Niveles de Rendimiento;
- Plan de Portugués de la Educación Básica;
- Objetivos Curriculares;
- Plan Nacional de Lectura.

Después de la reflexión sobre la presencia de la poesía en los documentos ministeriales y la (no) importancia que se le confiere, nos movemos al Capítulo 4 –*La poesía en la escuela*– en donde se reflexiona sobre el potencial pedagógico de la poesía, la conexión de esta tipología de texto con las diferentes asignaturas - Lengua Portuguesa, Estudios Ambientales, Matemáticas, Expresión y Educación Musical, Expresión y Educación Plástica y Expresión y Educación Físico-Corporal en el plan de la Educación Básica - 1er ciclo, promoviendo la interdisciplinariedad, así como el enfoque a la poesía en el contexto del aula y sus implicaciones pedagógicas.

Corroboramos en la contribución del potencial pedagógico de la poesía para el aprendizaje y la consolidación de la Lengua Portuguesa en la Escuela Primaria - 1er Ciclo, como inductora de una educación integral convocando a la interdisciplinariedad para la promoción de la educación holística de nuestros estudiantes, a través de la valorización de la

palabra, de la articulación de la palabra al sonido, a los sentidos, a la imagen, el uso de la poesía en la formación del profesorado, teniendo en cuenta sus potencialidades.

Para que la poesía sea vivida de manera efectiva en las escuelas, es conveniente que se sensibilicen los maestros y en este sentido, la formación del profesorado es fundamental. Se requiere la organización y estructuración de cursos apropiados para preparar a los maestros, especialmente de idioma nativo, dándoles la capacidad de conocer variadas potencialidades de la poesía para la enseñanza y el aprendizaje del idioma. Para que la maestría lingüística se logre, es necesario que los profesores se dediquen a una constante actualización de conocimientos, movilizandolos los procesos cognitivos y lingüísticos, mejorarlos y hacerlos más útiles y adecuados para una integración más activa y participativa en la sociedad. La participación en formaciones continuas en literatura, especialmente en la poesía, también contribuyen a una relación más estrecha de los profesores con poesía.

Para que la poesía sea llevada por el profesor al aula importa cumplir con dos etapas. Inicialmente, es necesario que al profesor le guste la poesía, para lograr despertar, en el estudiante, el deseo de explorarla, estableciendo una relación afectiva ser / poesía. Esta etapa se refiere, por tanto, a la creación de un estado de empatía promovido entre el lector – estudiante y el texto poético– y aquí es esencial aprender a escuchar poemas, a decirlos, favoreciendo la predisposición y la sensibilización. Como siguiente etapa, la apertura a la poesía con el fin de construir una relación ser / poesía, la importancia de crear condiciones para la vivencia de la poesía y del aprendizaje, por ejemplo, al jugar con las palabras –juegos poéticos– para que pueda ser vivida y descubierta por el estudiante. Cada momento que el niño entra en contacto con el poema es una oportunidad de descubrimiento e interpretación del mundo.

Enfocamos también, el concepto de interdisciplinariedad. Muchos son los autores que proponen definir la interdisciplinariedad, presentándola como un sinónimo de cooperación, contribución, cooperación, reciprocidad, enriquecimiento que contribuye a la construcción de conocimientos y de saberes más sedimentados y sostenidos. La realización de un enfoque interdisciplinario en el aula presenta implicaciones pedagógicas, tales como: cognitivas (integración de conocimientos y experiencias prácticas de los estudiantes), socio-afectivas (que conducen a un trabajo conjunto de profesores y estudiantes para promover competencias relacionales), éticas (que implican el desarrollo de un mirar tolerante) y sociales (promoción de los vínculos entre la escuela y la sociedad y entre los individuos).

Como profesora, nuestro objetivo es lograr una visión integral, articulada, en el que diferentes puntos se cruzan y promueven al enriquecimiento, la evolución, la construcción de aprendizajes significativos y estructurantes.

Por todo lo expuesto, a través de un enfoque objetivo y conciso presentamos las relaciones ejecutadas entre las diferentes áreas del saber –áreas curriculares– y la poesía teniendo en cuenta que la Lengua Portuguesa emerge como área transdisciplinar. Aquí presentamos la posible y pasible relación que se puede establecer entre la poesía y cada una de las áreas curriculares –Lengua Portuguesa, Estudios Ambientales, Matemáticas, Expresión y Educación Musical, Expresión y Educación Física y Motora y Educación Plástica–, eligiendo abordarlas como un todo. Por tanto, existe la necesidad de una construcción

articulada del saber, lo que supone que las áreas no sean abordadas aisladamente como compartimentos estancos, sino abordadas de una manera global, integral, con el objetivo de sostener la complejidad del saber.

Después de reflexionar sobre el componente teórico -normativo presentado en el Capítulo 5 *–Del descubrimiento a la acción–* en un intento de articular las informaciones de los capítulos anteriores, empezamos la Parte II *–Poesía en acción... ¿Cómo?–* En correspondencia con el marco empírico, caracterizado por dos momentos: enfoque metodológico y el estudio de una situación real y concreta, enmarcado en normativas estudiadas y centrada en el tema elegido - la poesía como una dimensión motivacional.

La Parte II consta de cuatro capítulos: 1. *Procedimiento de investigación... Caminos elegidos*; 2. *(Re) innovación de la praxis educativa*; 3. *Aplicación de la acción: poësis en la educación* y 4. *Discusión de los resultados*.

Capítulo 1 *–El procedimiento de investigación... Caminos elegidos–* procedimos a una contextualización y definición de la metodología utilizada, posicionándonos sobre nuestra elección: una metodología cualitativa. La tendencia observada en los seres humanos se refiere, en el abandono de la cuantificación y muestras generalizadas, que tomando a menudo en cuenta el alcance que buscan pierden su especificidad. En este sentido, buscamos la especificación mediante la realización de un estudio específico y limitado.

Luego abordamos el concepto de acción-investigación que explora sus potencialidades y opciones como parte de nuestra investigación. Dirigido a la mejora de la práctica en los diferentes campos de acción, la investigación-acción tiene un doble objetivo - la acción y la investigación. Proponemos construir un modelo propio que responda a nuestros propósitos de investigación, basado en el modelo de espiral auto reflexivo lewiniano donde presentamos y caracterizamos sus etapas. Presentamos los procedimientos / técnicas: entrevistas, observación y análisis de documentos. A continuación proponemos una forma de aplicar la técnica para recopilar información a través del uso de instrumentos de apoyo a la investigación-acción: guía de entrevista, rejilla de observación, registro de aula y rejilla del análisis de contenido. Por último, se explora el método elegido - análisis de contenido.

Enmarcados en la metodología, nos situamos en el terreno *–la praxis–* preparando nuestra intervención, mediante el uso de entrevistas y análisis de documentos para luego integrarnos en contexto de la clase - 1er grado y promovemos procesos de sensibilización para la poesía.

En las entrevistas se optó por entrevistar: dos profesoras de Educación Básica - 1er Ciclo (una sujeta a la participación de sesiones de poesía, otra no sujeta a la participación), un experto y un poeta. Buscamos percibir las ventajas, la definición y la relación que los entrevistados tienen con la poesía. Confirmamos que las reacciones y sugerencias al trabajo desarrollado emergen como un activo, ya que las opiniones se presentan positivas permitiéndonos integrar nuevos enfoques, reflexionar y observar sobre la relevancia de las nuevas aportaciones ofrecidas por los entrevistados.

Luego analizamos los documentos de estructuración de la escuela *–Proyecto Educativo, Plan Anual de Actividades, Proyecto Curricular de Clase, Objetivos Curriculares y Manual escolar de Lengua Portuguesa - 1er grado–*. El objetivo es determinar la presencia de la poesía en estos documentos, cómo es abordada la poesía y cómo se utiliza en un contexto educativo.

Llegado el momento de la praxis, propiamente dicho, nuestra investigación, se centra por lo tanto, en la Educación Básica - 1er ciclo a través de la vivencia de la poesía por los niños en edad de seis a diez años. Seleccionamos para este fin una clase de primer grado de una selección del condado de Seixal para participar en las sesiones de poesía, repartidas en tres etapas:

- Introducción a la poesía (actividades de metapoesía);
- Producción (textos poéticos);
- Visibilidad (presentación de producciones de niños).

En la primera etapa nos centramos en la sensibilización de los niños a la poesía a través de la desmitificación del concepto de poesía y de metapoesía - escucha, lectura, escritura y visualización de poemas; en la segunda etapa invitamos al niño a adoptar un papel más activo, llevándolo a producir poemas; por último, asignamos visibilidad a sus por la utilización de reuniones de poesía, periódicos, para presentar sus producciones poéticas a la comunidad escolar. Cada etapa tuvo como resultado una rejilla de observación, que fue objeto de análisis. Después de cada sesión poética, divulgamos el resultado de nuestra intervención y la opinión transmitida por los estudiantes a través del uso del diario de clase individual y / o en grupo).

En la presentación de las sesiones destaca la dinámica que resulta del proceso metodológico adoptado. Involucrada en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos de la clase seleccionada, registramos la vida en clase durante la experiencia de la poesía, los comportamientos, las actitudes, los beneficios, las limitaciones de actividades y estrategias implementadas en un intento de promover la formación holística de los estudiantes fundada en un enfoque interdisciplinario.

Concluido el marco empírico, hicimos el cruce de los datos recogidos en las entrevistas, del análisis de documentos y de la intervención con la clase, en busca de puntos comunes, puntos divergentes y así relacionando tanto los datos obtenidos con el fin de construir un pensamiento asentado, crítico y constructivo, confrontado con el apoyo teórico y normativo.

Por último, se procede a la conclusión, que resume los resultados más relevantes de la investigación, tratando de articular los dos marcos: teórico-normativo y empírico, señalando las principales limitaciones de la investigación y definiendo perspectivas para futuras investigaciones.

Nuestra investigación consiste en investigar, conocer, explorar las capacidades de la poesía, aprender a crear condiciones que ofrezcan oportunidades para que los niños exploren la lengua... no es sólo la poesía como un objeto de estudio, pero la poesía como un medio para ayudar a mediar la educación del niño. Buscamos incluso crear una tela poética propulsora de una enseñanza más atractiva, en la que la dimensión estética no se olvida, pero si reunida con la dimensión cognitiva y social, en la quimera de que el niño sea el constructor de su propio conocimiento, que conduce a su desarrollo integral –cognitivo, afectivo y social–.

Creemos que es de vital importancia que la escuela promueva la educación holística de sus estudiantes; para ello, es necesario crear oportunidades y situaciones de aprendizaje que

conduzcan a su desarrollo cognitivo, afectivo y social. Para ello, nos dirigimos a la poesía como una estrategia y a la poesía como contenido de aprendizaje que involucra al niño en la construcción de aprendizajes significativos. Del mismo modo promover intencionalmente momentos de introspección, de aislamiento –*ontos*– para de seguida, darnos a conocer al mundo –*cosmo*– a través de los valores, ideales y aspiraciones –*axiología*– con mira a la integración activa, consciente, afectiva y efectiva en la sociedad –*social*–.

Los resultados de esta investigación son sorprendentes y confirman que la poesía tiene un papel clave en la educación holística del niño, en particular, por el surgimiento de un saber ser, saber hacer en un proceso *continuum* de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y a estar.





ANEXO 1

Assunto: pedido de autorização para a realização de sessões de poesia (intervenção, observação)

Exmo. Sr.^a

Diretora do Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro

Eu, Ana Regina Ferreira do Vale Pires, professora contratada do grupo 910 – Educação Especial deste agrupamento, venho por este meio solicitar a sua autorização para desenvolver um trabalho de cariz científico intitulado – “A poesia como dimensão motivacional – Estratégias para a vivência do domínio poético”, que decorrerá no período de setembro a junho, baseado na metodologia de Investigação-ação. Este estudo será desenvolvido com uma turma do 1.º ano de escolaridade, da E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela, onde presto serviço docente, e tem como intuito desenvolver atividades de sensibilização e incursão à poesia. Estas iniciativas lúdico-pedagógicas de sensibilização para a poesia derivam de um estudo científico que me encontro a desenvolver, no âmbito do Doutoramento, levado a cabo pelo Departamento de Didática e Organização Escolar da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

(coloque uma cruz na opção)

Autorizo _____

Não autorizo _____

Assinatura da diretora: _____

Arrentela, ____ de _____ 2012

OBRIGADA PELO SEU CONTRIBUTO!

Ana Regina Pires



ANEXO 2

TESE DE DOUTORAMENTO: A Poesia como Dimensão Motivacional – Estratégias para a Vivência do Domínio Poético (Tese de Doutorado em Ciências da Educação – USC)

Guião de Entrevista

Tema: A Poesia como Dimensão Motivacional – Estratégias para a Vivência do Domínio Poético

Objetivos Gerais:

- Traçar o perfil dos entrevistados, relativamente às competências no campo da Poesia;
- Aferir as principais atitudes adotadas no ensino da poesia;
- Caracterizar o tipo de tutoria praticada;
- Determinar o tipo de relações promovidas entre a poesia e a escola;
- Determinar se a poesia surge como um veículo facilitador do desenvolvimento global (cognitivo, afetivo e social) da criança;
- Aferir o grau de satisfação relativamente ao ensino da poesia.

Sujeitos a Entrevistar:

- Professor do Ensino Básico – 1.º Ciclo da turma não sujeita à participação nas sessões poéticas (E1);
- Professor do Ensino Básico – 1.º Ciclo da turma sujeita à participação nas sessões poéticas (E2);
- Especialista teórica na área da poesia – Glória Bastos (E3);
- Poeta – José António Gomes (E4).

Categorias: A. Características do entrevistado; B. Contacto com a poesia; C. Definição e evolução da poesia; D. A vivência da poesia no contexto escolar; E. Caracterização da relação existente entre a poesia e as crianças; F. Vantagens do ensino da poesia; G. Validação da Entrevista.

Estratégia: Entrevista semiestruturada. Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Pretendemos que haja bastante flexibilidade na condução das entrevistas mas, também, de modo a proporcionar a exploração de informações novas e relevantes para os objetivos da entrevista, respeitando as reações dos sujeitos à medida que estes elaborarem o seu discurso.

Plano de Ação: Tentar-se-á garantir, depois da primeira questão, a introdução dos temas específicos a cada bloco. Para cada questão central (assinalada a negrito), indica-se uma ou mais questões de recurso na eventualidade de ser necessário facilitar o desenvolvimento/ aprofundamento da resposta. A coluna “Observações” servirá para indicar aspetos importantes a ter em conta durante a Entrevista (esclarecimentos, etc.).



Entrevista ao professor do Ensino Básico – 1.º Ciclo da turma não sujeita à participação das sessões poéticas (E1)

Legitimação da entrevista

Tópicos: Informação sobre o trabalho de investigação; motivação do entrevistado

Categoria A - Características do entrevistado

Subcategorias: Sexo; ano de nascimento; tempo de serviço; cargo exercido e situação profissional.

Sexo: F ☐ M ☐

Ano de nascimento: _____

Habilitações: _____

Tempo de serviço: _____

Cargos exercido: _____

Situação profissional: _____

Categoria B – Contacto com a poesia

Subcategorias: Contacto com a poesia e temáticas de interesse.

- Alguma vez contactou com a poesia? Se sim, como e quando se deu o encontro com a arte? Em que contexto já abordou a poesia? É uma temática do seu interesse? Se sim, porquê?

Categoria C – Definição e evolução da poesia

Subcategorias: definição, evolução e difusão da poesia através da internet.

- Como define a poesia e sua evolução ao longo dos tempos? A internet, a seu ver, tem contribuído para a difusão da poesia e da literatura e, promovido, assim a sua emancipação?

Categoria D. A vivência da poesia no contexto escolar

Subcategorias: vivência da poesia e ideais de vivência da poesia no contexto escolar.

- Na sua opinião, como é vivida a poesia nas escolas? Será que é uma utopia ou realidade?
- Contempla a poesia na sala de aula? Se sim, como? Qual a reação dos seus alunos a esta abordagem?

- Gostava que os seus alunos tivessem participado nesta investigação, ou seja, neste “banho” de poesia? Se sim, porquê?

Categoria E. Caracterização da relação existente entre a poesia e as crianças

Subcategorias: objetivos, estratégias e níveis de interação.

- Já alguma vez pensou acerca dos objetivos fulcrais da escola? Esses objetivos podem atingir-se através do recurso à poesia? Se sim, como? Identifique alguns objetivos da poesia.
- Fale-nos da relação promovida entre as crianças e a poesia tendo em conta as suas experiências.
- Como pensa que a sua turma reagiria à participação nas sessões poéticas? Seria uma mais-valia? Se sim, em que sentido?

Categoria F. Vantagens do ensino da poesia

Subcategoria: vantagens.

- Enumere algumas vantagens do ensino da poesia.
- Quais os contributos da poesia no desenvolvimento global da criança?

Categoria G. Validação da entrevista

Subcategorias: reações, sugestões e agradecimentos.

- Há alguma questão que considere importante no que concerne à relação promovida entre a criança e a poesia? Deseja acrescentar alguma coisa?
- O que pensa desta entrevista? E da investigação que lhe está associada?
- O que acrescentaria a este trabalho?

Entrevista ao professor do Ensino Básico – 1.º Ciclo da turma sujeita à participação das sessões poéticas (E2)

Legitimação da entrevista

Tópicos: Informação sobre o trabalho de investigação; motivação do entrevistado

Categoria A. - Características do entrevistado

Subcategorias: Sexo; ano de nascimento; tempo de serviço; cargo exercido e situação profissional.

Sexo: F ☐ M ☐

Ano de nascimento: _____

Habilitações: _____

Tempo de serviço: _____

Cargos exercido: _____

Situação profissional: _____

Categoria B. – Contacto com a poesia

Subcategorias: Contacto com a poesia e temáticas de interesse.

- Alguma vez contactou com a poesia? Se sim, como e quando se deu o encontro com a arte? Em que contexto já abordou a poesia? É uma temática do seu interesse? Se sim, porquê?

Categoria C. – Definição e evolução da poesia

Subcategorias: definição, evolução e difusão da poesia através da internet.

- Como define a poesia e sua evolução ao longo dos tempos? A internet, a seu ver, tem contribuído para a difusão da poesia e da literatura e, promovido, assim a sua emancipação?

Categoria D. A vivência da poesia no contexto escolar

Subcategorias: vivência da poesia, reacção dos alunos às sessões e interdisciplinaridade.

- Na sua opinião, como é vivida a poesia nas escolas? Será que é uma utopia ou realidade?
- Contempla a poesia na sala de aula? Se sim, como? Qual a reacção dos seus alunos a esta abordagem?

- As sessões realizadas surgem como uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem? Se sim, como?
- Pensa que estas sessões promoveram a interdisciplinaridade? Se sim, como? Dê alguns exemplos.

Categoria E. Caracterização da relação existente entre a poesia e as crianças

Subcategorias: objetivos, estratégias e níveis de interação.

- Já alguma vez pensou acerca dos objetivos fulcrais da escola? Esses objetivos podem atingir-se através do recurso à poesia? Se sim, como? Identifique alguns objetivos da poesia.
- Fale-nos da relação promovida entre as crianças e a poesia tendo em conta a sua participação nesta investigação e, não esquecendo, as temáticas mais significativas para os alunos. Todavia, pode trazer-nos exemplos de outras experiências com este género literário.

Categoria F. Vantagens do ensino da poesia

Subcategorias: vantagens e vantagens das sessões de poesia.

- Enumere algumas vantagens que o ensino da poesia trouxe para a sua carreira pessoal e profissional, bem como para os seus alunos.
- Quais os contributos da poesia no desenvolvimento global da criança?

Categoria G. Validação da entrevista

Subcategorias: reações, sugestões e agradecimentos.

- Há alguma questão que considere importante no que concerne à relação promovida entre a criança e a poesia? Deseja acrescentar alguma coisa?
- O que pensa desta entrevista? E da investigação que lhe está associada?
- O que acrescentaria a este trabalho?

Entrevista à especialista teórica na área da poesia – Glória Bastos (E3)

Legitimação da entrevista

Tópicos: Informação sobre o trabalho de investigação; motivação do entrevistado

Categoria A. - Características do entrevistado

Subcategorias: Sexo; ano de nascimento; tempo de serviço; cargo exercido e situação profissional.

Sexo: F ☐ M ☐

Ano de nascimento: _____

Habilitações: _____

Tempo de serviço: _____

Cargos exercido: _____

Situação profissional: _____

Categoria B. – Contacto com a poesia

Subcategorias: Contacto com a poesia, realização pessoal/ profissional, objetivos das publicações, formação e dimensões de interesse.

- Como e quando se deu o encontro com a arte? Como a literatura, notadamente, a poesia chega até si? Quais as influências da infância e da adolescência que marcaram a sua formação artística?
- Agora falando de uma das suas publicações: “Literatura Infantil e Juvenil”. A investigadora se realiza naquilo que escreve? Com que intuito aborda a poesia? De que forma a articula com outros géneros literários? Qual o objetivo dessa publicação?
- Embora se dedique à sua atividade de investigadora, é autora dos livros para crianças, destacando-se a coleção: “À descoberta com Gil e Inês” e “Contos Contas”. Existe alguma relação destas obras com o domínio poético? Fale-nos desta experiência e das suas motivações.
- Fez o mestrado em “Cultura e Literatura Portuguesa”. A que se deve a escolha desse tema?

- Depois, no seu doutoramento, intitulou a sua tese de “Múltiplas Vozes. Sobre a construção do individual e do social no teatro para crianças”. Fale a respeito disso.
- A sua atividade de investigação tem privilegiado questões ligadas ao ensino da literatura, à problemática do livro infantil e às bibliotecas escolares. Fale a respeito dessas escolhas e da sua relação com a poesia no seu processo investigativo.

Categoria C. – Definição e evolução da poesia

Subcategorias: definição, evolução e difusão da poesia através da internet.

- Como define a poesia e sua evolução ao longo dos tempos? A internet, a seu ver, tem contribuído para a difusão da poesia e da literatura e, promovido, assim a sua emancipação? De que forma?

Categoria D. A vivência da poesia no contexto escolar

Subcategorias: experiência enquanto aluna, experiência profissional e vivência da poesia no contexto escolar.

- Na sua opinião, como é vivida a poesia nas escolas? Será que é uma utopia ou realidade? Como foi a sua experiência enquanto aluno na sua abordagem à poesia em contexto escolar?
- Como é a sua experiência enquanto professora do ensino superior ao nível da abordagem da poesia?
- Como pensa que deve ser vivida a poesia nas escolas? De que forma? Dê alguns exemplos.

Categoria E. Caracterização da relação existente entre a poesia e as crianças

Subcategorias: objetivos e níveis de interação.

- Já alguma vez pensou acerca dos objetivos fulcrais da escola? Pensa que a poesia contribui para o alcance desses objetivos? Se sim, como?
- Identifique alguns objetivos da poesia.
- Fale-nos da relação promovida entre a criança e a poesia, tendo em conta as suas investigações e experiências.

Categoria F. Vantagens do ensino da poesia

Subcategoria: vantagens.

- Enumere algumas vantagens do ensino da poesia.

- Quais os contributos da poesia no desenvolvimento global da criança?

Categoria G. Validação da entrevista

Subcategorias: reações, sugestões e agradecimentos.

- Há alguma questão que considere importante no que concerne à relação promovida entre a criança e a poesia? Deseja acrescentar alguma coisa?
- O que pensa desta entrevista? E da investigação que lhe está associada?
- O que acrescentaria a este trabalho?



Entrevista ao poeta – José António Gomes (E4)

Legitimação da entrevista

Tópicos: Informação sobre o trabalho de investigação; motivação do entrevistado

Categoria A. - Caraterísticas do entrevistado

Subcategorias: Sexo; ano de nascimento; tempo de serviço; cargo exercido e situação profissional.

Sexo: F ☐ M ☐

Ano de nascimento: _____

Habilitações: _____

Tempo de serviço: _____

Cargos exercido: _____

Situação profissional: _____

Categoria B. – Contacto com a poesia

Subcategorias: Contacto com a poesia, realização pessoal/ profissional, dados para a investigação e formação de professores.

- Como e quando se deu o encontro com a arte? Como a literatura, notadamente, a poesia chega até si? Quais as influências da infância e da adolescência que marcaram a sua formação artística?
- Ao nível de formação académica contactou com a poesia? Se sim, como?
- Colaborou em várias obras colectivas ligadas à literatura infanto-juvenil, de que se destaca o volume “Do dragão ao pai Natal – olhares sobre a literatura para a infância”. O poeta realiza-se nas letras que escreve?
- A sua tese de mestrado demonstra o gosto que nutre pelo domínio poético, cujo título se designa: “A Poesia como Literatura para a Infância”. A que se deve a escolha desse tema? Que dados trouxe para a investigação?
- Mais tarde, no seu doutoramento, abordou a Literatura Portuguesa do século XX. Fale a respeito disso.

- Como sabemos, é professor de Literatura na Escola Superior de Educação do Porto e tem trabalhado ao nível da formação de professores. Também os sensibiliza para a poesia? Se sim, como? Fale-nos dessa experiência.

Categoria C. – Definição e evolução da poesia

Subcategorias: definição, evolução e difusão da poesia através da internet.

- Como define a poesia e sua evolução ao longo dos tempos? A internet, a seu ver, tem contribuído para a difusão da poesia e da literatura e, promovido, assim a sua emancipação? De que forma?

Categoria D. A vivência da poesia no contexto escolar

Subcategorias: vivência da poesia, experiência enquanto aluno, ideais de vivência da poesia e interdisciplinaridade no contexto escolar.

- Na sua opinião, como é vivida a poesia nas escolas? Será que é uma utopia ou realidade? Como foi a sua experiência enquanto aluno na sua abordagem à poesia em contexto escolar?
- Como pensa que deve ser vivida a poesia nas escolas? De que forma? Dê alguns exemplos.
- A poesia promove a interdisciplinaridade? Se sim, como? Dê alguns exemplos.

Categoria E. Caracterização da relação existente entre a poesia e as crianças

Subcategorias: objetivos, produção poética e temáticas de interesse.

- Já alguma vez pensou acerca dos objetivos fulcrais da escola? Pensa que a poesia contribui para o alcance desses objetivos? Se sim, como?
- Atende às características (heterogeneidade) das crianças na produção poética? De que forma?
- Quais as temáticas poéticas que privilegia? Porquê? Quais as vantagens dessa abordagem?

Categoria F. Vantagens do ensino da poesia

Subcategoria: vantagens.

- Enumere algumas vantagens do ensino da poesia.
- Quais os contributos da poesia no desenvolvimento global da criança?

Categoria G. Validação da entrevista

Subcategorias: reações, sugestões e agradecimentos.

- Há alguma questão que considere importante no que concerne à relação promovida entre a criança e a poesia? Deseja acrescentar alguma coisa?
- O que pensa desta entrevista? E da investigação que lhe está associada?
- O que acrescentaria a este trabalho?



ANEXO 3**Transcrição da entrevista ao E1****Categoria A. - Características do entrevistado****Sexo:** F**Ano de nascimento:** 1962**Habilitações:** licenciatura**Tempo de serviço:** 31 anos**Cargos exercidos:** Professora titular de turma**Situação profissional:** QA**Categoria B. - Contacto com a poesia****Já contactou com a poesia? Se sim, como e quando se deu o encontro com a arte? Em que contexto já abordou a poesia?**

Sim, já contactei com poesia quando era criança e brincava com as minhas amigas a fazer rimas e cartas de amor a rimar para os namorados. Também falava na escola de autores conceituados da altura e, a nossa professora, mandava-nos pesquisar nas bibliotecas e livros sobre esses autores que escreviam poemas muito bonitos.

É uma temática do seu interesse? Se sim, porquê?

A poesia é uma temática do meu interesse embora detenha pouco conhecimento sobre ela. Em algumas formações que já frequentei sobre literatura infantil a poesia era abordada como um género literário e eu gostava bastante desse tema. No entanto, ela encontra-se pouco divulgada na sociedade.

Categoria C. Definição e evolução da poesia**Como define a poesia e sua evolução ao longo dos tempos?**

Não consigo definir poesia.

Penso que a poesia ao longo dos tempos caiu um pouco em desuso. Isto porque, as pessoas já não se dedicam à escrita de poemas e os poetas famosos de antigamente morreram e deixaram os seus poemas aos quais nós nos agarrámos e andamos sempre à volta deles. Atualmente, são poucos os que se dedicam à poesia e penso que os que o fazem não o sentem nem escrevem com a alma e dedicação dos poetas de antigamente. A poesia encontra-se, assim comprometida na sua evolução.

A internet, a seu ver, tem contribuído para a difusão da poesia e da literatura e promovido, assim, a sua emancipação?

Sinceramente, penso que a internet constitui um meio que divulga a poesia e contribui para a sua difusão. Existem inúmeros sites que apresentam poemas e autores, bem como citações de poetas que todos nós gostámos de ler e pesquisamos. No entanto, este meio de comunicação social permite-nos explorar poemas de autores do mundo nem que estes se encontrem a muitos km de nós.

Categoria D. A vivência da poesia no contexto escolar

Na sua opinião, como é vivida a poesia nas escolas? Será que é uma utopia ou uma realidade?

Na minha opinião, penso que ainda é uma utopia. Penso que embora a internet tenha um papel muito importante na abordagem à poesia e contribua para a sua difusão ainda há um longo caminho a percorrer. Os manuais escolares não abordam com regularidade a poesia, à exceção do 1.º ano de escolaridade que apresenta poemas, pois estes são pequeninos e de fácil visualização gráfica. Cabe então, ao professor, explorar a poesia na sala de aula e abordá-la. Mas este não se encontra muito motivado para essa abordagem, pelo que me parece e preocupa-se mais em correr o manual escolar e cumprir o programa do aluno.

Contempla a poesia na sua sala de aula?

Sim, contemplo a poesia na sala de aula.

Se sim, de que forma?

Como já referi, estou a trabalhar com uma turma do 1.º ano e, aqui, os poemas surgem com mais regularidade. Trabalho a poesia através de canções que são os poemas de Jorge Letria cantados e, os alunos cantam os poemas em grupo.

Qual a reação dos seus alunos a esta abordagem?

Eles gostam bastante e acham uma forma apelativa e lúdica de aprender fugindo um pouco daquelas regras standardizadas da língua. Penso que no 1.º ano a poesia assume ainda um papel mais importante, pela sua forma simples e divertida com que se apresenta.

Gostava que os seus alunos tivessem participado nesta investigação, ou seja, neste “banho” de poesia? Se sim, porquê?

Claro que gostava. Esta investigação ia enriquecer as minhas aulas e torná-las mais lúdicas e apelativas. Certamente ia abordar o programa curricular de forma atrativa e adesão dos alunos seria fantástica. Eles desenvolviam a sua dimensão lúdica e criativa e encontravam-se mais sensíveis para este género literário.

Categoria E. Caracterização da relação existente entre a poesia e as crianças

Já alguma vez pensou acerca dos objetivos fulcrais da escola?

Sim, todos nós como professores devemos pensar nisso.

Esses objetivos podem atingir-se através do recurso à poesia?

Claro que esses objetivos se podem atingir através da poesia.

Se sim, como?

Através de um teatro, da leitura de um poema, do aluno cantar uma canção ele está a formar-se nestas dimensões e a assumir um papel de relação com o outro e de conviver em sociedade.

Identifique alguns objetivos da poesia.

Para mim, os objetivos fulcrais da escola prendem-se com a formação do indivíduo na sua dimensão humana e profissional. É necessário formar o indivíduo para a vida para que ele seja ativo e revolucione a sociedade.

Para mim, os objetivos da poesia prendem-se com formar a sensibilidade estética, a dimensão humana e social e tornar o aluno mais sensível. Penso que não é somente uma

questão acadêmica e cognitiva, mas sim mais afetiva e artística que o desenvolva noutro sentido mais humano e não tanto técnico.

Fale-nos da relação promovida entre as crianças e a poesia, tendo em conta as suas experiências.

Penso que as crianças gostam bastante da poesia, uma vez que esta explora uma dimensão mais lúdica e artística da língua e é muito mais apelativa. Por exemplo, já tive um aluno que andava sempre a escrever poemas porque a mãe era uma poeta local e despertou nele o gosto pela poesia. A partir daqui, o aluno escreve poemas e participa em todos os concursos relacionados com esta área encontrando-se, agora, a desenvolver um projeto com a biblioteca da sua escola.

Como pensa que a sua turma reagiria à participação nestas sessões poéticas? Seria uma mais-valia?

Eles iam adorar, certamente e esta intervenção seria uma mais-valia para eles.

Se sim, em que sentido?

Ia formá-los nas diferentes dimensões e eles iam perceber que a escola não é somente agarrarmo-nos a seguir o manual escolar, mas também que existem outras formas de abordarmos os conteúdos programáticos. Basta que haja criatividade.

Categoria F. Vantagens do ensino da poesia

Enumere algumas vantagens do ensino da poesia.

A poesia apresenta muitas vantagens. É uma forma de fugirmos às regras e quebrarmos com elas; é uma forma nova de ver o mundo e o criar; é desenvolver a criatividade e imaginação e permitir uma maior plasticidade mental.

Quais os contributos da poesia no desenvolvimento global da criança?

É formar a criança nas diferentes dimensões: estética, artística, afetiva e social.

Categoria G. Validação da entrevista

Há alguma questão que considere importante no que concerne à relação promovida entre a criança e a poesia?

Não, penso que foi abordado tudo.

Deseja acrescentar alguma coisa? O que pensa desta entrevista? E da investigação que lhe está associada? O que acrescentaria a este trabalho?

Não acrescentaria nada ao trabalho, pois este trabalho é bastante pertinente e recai numa área muito pouco explorada.

Gostei bastante de participar nesta entrevista, pois senti-me útil para a investigação e dei o meu contributo embora de forma muito superficial. Espero que tenha ajudado na investigação.

Transcrição da entrevista ao E2

Categoria A. - Características do entrevistado

Sexo: F

Ano de nascimento: 1977

Habilitações: licenciatura

Tempo de serviço: 13 anos

Cargos exercidos: Professora titular de turma

Situação profissional: QZP

Categoria B. Contacto com a poesia

Já contactou com a poesia?

Sim.

Se sim, como e quando se deu o encontro com a arte?

O encontro com a poesia é algo que já vem dos meus tempos de estudante, pois sempre me interessou muito esta área da Língua Portuguesa, nomeadamente o estudo do texto poético, por estar relacionado, sobretudo com sentimentos, emoções e criatividade.

Em que contexto já abordou a poesia? É uma temática do seu interesse? Se sim, porquê?

Confesso que o ensino da poesia sempre assumiu um lugar de destaque na minha prática pedagógica, embora não com tanta incidência no 1.º ano de escolaridade, como aconteceu no presente ano letivo, ao aceitar este estudo de investigação com a turma do 1.º ano de escolaridade que leciono.

Categoria C. Definição e evolução da poesia

Como define a poesia e sua evolução ao longo dos tempos?

Penso que a poesia pode ser considerada como uma manifestação de beleza, de criação estética, representada numa escultura, pintura ou arranjo floral, bem como nas páginas de um livro, através da expressão da escrita, ou através de palavras, na expressão oral. A sua compreensão não é imediata e pressupõe sentido e conhecimento estético para se conseguir interpretar. A forma de expressão mais eficaz para exprimir sentimentos (bons e maus) é, talvez, a poesia e é nesse sentido que, a meu ver, a poesia teve a sua evolução ao longo dos tempos. Através dela é possível transmitir mensagens que, possivelmente, de outra forma não teriam tanto impacto. Recordo-me, por exemplo, de algumas letras de músicas ligadas aos sentimentos, à paixão, ao ódio e outros que, na sua grande maioria, são poemas, muitos deles repletos de metáforas, que funcionam como códigos, mas que pretendem fazer passar uma mensagem, uma informação importante.

A internet, a seu ver, tem contribuído para a difusão da poesia e da literatura e promovido, assim, a sua emancipação?

Não me parece, sinceramente, que a internet tenha contribuído para a difusão da poesia. Poderá, sim, ter facilitado alguns aspetos, mas não creio que tivesse contribuído, por exemplo, para um aumento das leituras de poesia ou de qualquer outro género literário. Os verdadeiros amantes da leitura, procuram e continuam a procurar os livros sejam eles poéticos ou não. A

internet veio facilitar e, quando digo facilitar não digo melhorar, as capacidades de interpretação de um poema, por exemplo. A internet, a meu ver, veio poupar o esforço de muitos em interpretar o que quer que seja, pois, no fundo, está lá tudo. Mas porquê tanto esforço? Para quê pensarmos se a internet nos dá todas as respostas? Para quê desenvolver o sentido crítico e a procurar incessante para descodificar determinada mensagem? Tudo se encontra à distância de um “click” e é muito mais fácil do que ler um livro.

Categoria D. A vivência da poesia no contexto escolar

Na sua opinião, como é vivida a poesia nas escolas? Será que é uma utopia ou uma realidade?

Na minha opinião, penso que é cada vez mais uma realidade. No entanto, ainda não existem grandes orientações curriculares neste sentido e a abordagem da poesia fica ao critério de cada professor. Os manuais escolares só fazem uma abordagem considerável ao texto poético, de autores muito diversificados, porque o próprio currículo do 1.º ciclo já vai fazendo algumas referências. Desta forma, os alunos revelam-se muito pouco motivados para a aprendizagem da língua portuguesa através deste tipo de texto, precisamente porque “brincar com as palavras” implica ser criativo e original e eles não se encontram motivados para este trabalho. Assim sendo, a poesia apresenta-se como uma mais-valia para o desenvolvimento da compreensão, da criatividade e outras competências fundamentais.

Contempla a poesia na sua sala de aula?

Sim, contemplo a poesia na sala de aula.

Se sim, de que forma?

Como já referi anteriormente, contemplo a poesia na minha sala de aula através de textos, canções, embora recorra mais à poesia a partir do 2.º ano de escolaridade. Neste ano, pelos motivos que já enunciei, esta abordagem foi feita mais cedo (1.º ano de escolaridade).

Qual a reação dos seus alunos a esta abordagem?

Os alunos mostraram-se muito motivados e interessados pela poesia, alegres e divertidos e, por iniciativa própria, começaram a querer fazer rimas e a brincar com as palavras. A poesia começou a fazer parte do meu quotidiano após este breve início de intervenção levada a cabo pela professora Regina.

As sessões realizadas surgem como uma mais-valia para o processo de ensino aprendizagem?

Claro, sem dúvida alguma.

Se sim, de que forma?

A poesia apresenta-se como uma mais-valia no processo de aprendizagem dos alunos, pela dinâmica que permite e pelo desenvolvimento da compreensão, da criatividade. Digamos, que constitui a âncora para capacitar o aluno de ferramentas que são indispensáveis para ele próprio construir novas aprendizagens, aprendizagens essas, mais complexas.

Pensa que estas sessões promoveram a interdisciplinaridade?

Também é possível promover a interdisciplinaridade com recurso à poesia.

Se sim, como? Dê alguns exemplos.

Estou a lembrar-me de uma poesia que fazia referência aos animais e suas características: “Ovos misteriosos” e, que nos conduziu, por exemplo, à área do Estudo do Meio onde exploramos as características dos animais, as onomatopeias, os animais que nascem de ovos, o tipo de revestimento que apresentam, o tipo de alimentação, etc. De uma forma lúdica, os alunos aprendem os conteúdos programáticos estipulados. Não pretendo com isto dizer que é sempre possível fazer interdisciplinaridade, por vezes, não é, mas quase sempre há essa possibilidade e depende da criatividade do professor na abordagem ao tema. De qualquer das maneiras, as sessões promovidas permitiram explorar determinado conteúdo programático de forma lúdica com recurso à poesia e motivar os alunos a participarem nas atividades, sejam elas individuais ou em grupo.

Categoria E. Caracterização da relação existente entre a poesia e as crianças

Já alguma vez pensou acerca dos objetivos fulcrais da escola? Esses objetivos podem atingir-se através do recurso à poesia? Se sim, como?

Penso que existem objetivos fulcrais que se podem atingir com a abordagem à poesia na escola, como, por exemplo, o desenvolvimento da compreensão, mas existem outros transversais a todas as disciplinas. Não posso com isto considerar que o ensino da poesia seja prioritário em relação a outros conteúdos. Contudo, considero que poderá tornar-se num ensino mais agradável e motivador através deste género literário. Por exemplo, ao querermos formar a dimensão estética do aluno, ao recorrermos à poesia estamos a preparar o aluno para a sua sensibilidade estética tão importante para a vida.

Identifique alguns objetivos da poesia.

Para mim, um dos grandes objetivos da poesia é, sem dúvida, a motivação para a leitura (e, consequentemente escrita). Para além desta, penso que o ensino da poesia permite desenvolver o nível de compreensão, permite o desenvolvimento progressivo do sentido estético, aquisição de valores e saberes que a poesia proporciona, crescente dinâmica do processo de ensino aprendizagem, etc.

Fale-nos da relação promovida entre as crianças e a poesia, tendo em conta a sua participação nesta investigação e, não esquecendo, as temáticas mais significativas para os alunos. Todavia, pode trazer-nos exemplos de outras experiências com este género literário.

O que se verificou é que as crianças desta idade (6-7 anos) revelam já alguma criatividade e ótima relação com a poesia, pela dinâmica que esta proporciona. Os alunos encaram estas atividades como uma brincadeira, mas percebem que, de um modo geral, a poesia se relaciona com palavras que podem ter uma relação entre si e o seu significado. Com base nesta investigação, as crianças mostraram enorme entusiasmo pelas atividades e mostraram criatividade através dos trabalhos que realizaram revelando-se muito recetivas na participação destas atividades. Os alunos através desta abordagem lúdica e rica já conseguem identificar algumas das características do texto poético e já distinguem a poesia da prosa, embora este conteúdo seja abordado em anos posteriores ao 1.º ano de escolaridade. Os alunos já fazem tentativas de elaboração de frases com palavras a rimar. As adivinhas, trava-línguas e

lengalengas despertaram o interesse dos alunos e estes mostraram-se bastante motivados e levaram esse entusiasmo para espaços exteriores à escola, como a casa, o ATL e o recreio.

Categoria F. Vantagens do ensino da poesia

Enumere algumas vantagens que a poesia trouxe para a sua carreira pessoal e profissional, bem como para os seus alunos.

Foi evidente a participação dos alunos nas atividades relacionadas com a poesia e o envolvimento dos mesmos. Penso que um dos objetivos do ensino da poesia neste contexto do 1.º ano, foi, sem dúvida, os momentos de descontração, a alegria e, simultaneamente de aprendizagem que proporcionou também a estimulação das crianças para o universo poético, familiarizando a criança com esta linguagem conotativa e poética e com esta disposição gráfica tão característica da poesia e que a distingue dos demais géneros literários.

A longo prazo, penso que irá despertar o gosto pela leitura e pelos livros, minimizar as possíveis dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, estimular a oralidade, enriquecer o vocabulário, desenvolver a imaginação e a criatividade.

Quais os contributos da poesia no desenvolvimento global da criança?

O grande contributo da poesia no desenvolvimento global da criança é permitir que esta seja reflexiva e criativa em relação à sua participação no meio e na sociedade.

Categoria G. Validação da entrevista

Há alguma questão que considere importante no que concerne à relação promovida entre a criança e a poesia? Deseja acrescentar alguma coisa? O que pensa desta entrevista? E da investigação que lhe está associada?

Esta entrevista é pertinente e tem sentido atendendo ao trabalho realizado na turma. A investigação também faz muito sentido embora pense que este estudo se devesse prolongar pelos quatro anos de escolaridade do 1.º ciclo (1.º ao 4.º ano de escolaridade), nomeadamente por ser pertinente e porque a abordagem à poesia aparece com mais força no 3.º e 4.º ano ao nível do texto poético. Igualmente, a participação de alguns alunos mais tímidos e com mais dificuldades de aprendizagem não era tão ativa como os outros e, desta forma, com um trabalho de quatro anos a sua evolução seria certamente mais visível. Penso, assim que a poesia se apresentou determinante na incursão à escrita e à leitura e a sua abordagem neste ano de escolaridade foi espetacular embora o aluno pudesse desempenhar um papel mais ativo nos anos de escolaridade mais avançados.

O que acrescentaria a este trabalho?

Não acrescentaria, assim, nada a este trabalho embora ache que o tempo de aplicação devia ser de quatro anos. A produtividade e esta abordagem lúdica e pedagógica da língua facilitou a minha intervenção e contribui significativamente para melhorar as minhas práticas educativas.

Transcrição da entrevista ao E3

Categoria A. - Características do entrevistado

Sexo: F

Ano de nascimento: 1960

Habitações: doutoramento

Tempo de serviço: 33 anos

Cargos exercidos: Professora ensino básico e secundário (português); professora do ensino superior.

Situação profissional: Professora auxiliar de nomeação definitiva da Didática do Português da Universidade Aberta (Lisboa)

Categoria B. Contacto com a poesia

Como e quando se deu o encontro com a arte? Como a literatura, notadamente, a poesia chega até si?

Em termos de experiência pessoal tenho de lhe dizer uma coisa com toda a franqueza, o meu pai foi uma espécie de poeta popular. Portanto, aqui há um contacto com essa dimensão de poesia mais popular e espontânea. Eu sempre o ouvi dizer poesia em várias circunstâncias (festas e anos e coisas do género) e ele estava sempre com um poema pronto para dizer. Ainda hoje acontece isso! Há assim uma vivência pessoal dentro desse domínio. Depois, no percurso pessoal, há um caminho ligado também ao interesse pela leitura em geral. Portanto, esse interesse pela leitura em geral, esse gosto pela leitura que sempre me acompanhou, acabava por ter esses momentos associados à poesia mas, assim, de uma forma um bocadinho difusa. Posso-lhe dizer também que já li muitos livros de poesia mas raramente agarrava o livro e lia-o do princípio até ao fim. A poesia acaba por ser um bocadinho lida também ao sabor de uma coisa mais, mais leve, no sentido que enquanto romance há uma estrutura que a pessoa acaba por se sentir obrigada a seguir; na poesia isso, muitas vezes, não acontece. Portanto, acaba por ser uma leitura mais pontual e, às vezes até em função de interesses momentâneos.

Quais as influências da infância e adolescência que marcaram a sua formação artística?

Na minha infância não havia propriamente grandes poetas de interesse, havia um ou outro poeta de literatura infantil. O interesse pela poesia nasce sobretudo da poesia popular, da poesia infantil e ligada aos jogos. Uma certa ligação à poesia popular e, depois então naquela altura, uma ligação às rimas infantis, uma poesia mais ligada aos jogos no ensino primário da altura. Mais nessa vertente das rimas infantis associadas aos jogos. Ainda hoje, aquelas coisas que nos ficam para a vida inteira, da pessoa ser capaz de dizer aquelas rimas todas a que estão associados os jogos, as brincadeiras, jogos coletivos com os colegas.

Agora falando de uma das suas publicações: “Literatura Infantil e Juvenil”. A investigadora se realiza naquilo que escreve?

Sim. Eu já trabalho nesta área da literatura infantil enquanto investigadora há duas décadas. Portanto, tem sido uma área que eu tenho continuado a trabalhar. Acabo por estar associada à minha função enquanto professora do ensino superior da Universidade Aberta, dou seminários no âmbito do mestrado sobre Literatura Infantil. Portanto, acabo por estar

relacionada com essa dimensão via ensino. Acabo por me realizar nas duas dimensões: enquanto investigadora e enquanto professora.

Com que intuito aborda a poesia?

Abordo inclusive por questões pessoais. Nos finais dos anos 80, nessa altura, era professora do ensino básico e secundário e comecei a interessar-me pela literatura infantil e juvenil e depois acabei por fazer um mestrado na Universidade Nova de Lisboa, nessa área. Foi o primeiro mestrado sobre a Literatura Infantil para Portugal e, depois acabei por (...) ficar nessa área de escrita e de investigação, até hoje. Acabo também por ter interesse em aprofundar essa temática e dar a conhecer às outras pessoas, sobretudo aos professores. Trabalho também em termos de formação de professores, de animadores e dar a conhecer as características, potencialidades, técnicas informativas para os mais novos.

De que forma a articula com os outros géneros literários? Qual o objetivo dessa publicação?

A poesia? Em termos de ensaio, por acaso, não trabalho muito a poesia. A minha tese de doutoramento é sobre o texto dramático, sobre o teatro, que tenho trabalhado mais em termos de investigação. Todavia, em relação ao teatro há um aspeto que se relaciona com o texto, não tanto com o texto poético, enquanto dimensão mais pessoal. Os textos do teatro são escritos recorrendo, muitas vezes, às características da poesia. Portanto, verso rimado e as características formais da poesia, nomeadamente o verso rimado. De qualquer forma há um conjunto de poetas para a literatura para a infância que eu prezo naturalmente, que tenho contactado de forma amíúde e acaba por ser uma área que inevitavelmente a pessoa vai votar nela. Embora, em termos de investigação não seja verdadeiramente a minha área de eleição. Mas, temos que estruturar as coisas sobre a Violeta Figueiredo, Vergílio Alberto Ferreira, que são dois poetas na área da poesia para os mais novos que eu gosto bastante em termos pessoais.

Embora se dedique à sua atividade de investigação, é autora dos livros para crianças, destacando-se a coleção: “À Descoberta com Gil e Inês” e “Contos Contas”. Existe alguma relação destas obras com o domínio poético? Fale-nos desta experiência e das suas motivações.

(...) Não, não tanto. O “Conto Contas” são (re) escritas de contos tradicionais, de escrita lúdica, é uma coleção que se relaciona com jogos e atividades que os leitores vão realizando à medida que lêem a história. “À Descoberta de Gil e Inês” relaciona-se mais com a história. Foi uma coleção que surgiu articulada com o livro informativo, chamada ficção. É mais uma escrita denotativa, narrativas mais de caráter histórico que procurava sobretudo levar ao leitor infantil aspetos da história de Portugal e cruza-se de uma forma muito clara com o texto poético. Colaborei, foi, na revista da Rua Sésamo já há muitos anos, entre os anos de 1992 e 1994 e escrevi para lá uns versinhos de pé quebrado mas era uma coisa sem, quer dizer, umas rimas muito simples, uma coisa sem grande pretensão, mais por divertimento.

Fez o mestrado em “Cultura e Literatura Portuguesa”. A que se deve a escolha desse tema?

É um mestrado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e, como disse, foi o primeiro mestrado que teve a especialidade de literatura infantil. Portanto, é um mestrado na área da literatura e da cultura com essa especialização. A maior

parte das pessoas que frequentaram eram na altura professores nas escolas superiores de educação, que lecionavam essa disciplina nessas escolas. A Natércia Rocha e outras pessoas foram das primeiras autoras de literatura para crianças e eram professoras na Universidade Nova e convidaram-nas para desenvolverem o mestrado nessa área. Eu na altura não trabalhava nesse campo mas candidatei-me e fiquei. A partir daí não deixei de trabalhar nessa área.

Depois, no seu doutoramento, intitulou a sua tese de “Múltiplas Vozes. Sobre a construção do individual e do social no teatro para crianças”. Fale a respeito disso.

Escolhi o teatro, a área da literatura dramática para crianças porque era na altura, concluí em 2002 e nessa ocasião a narrativa não era muito explorada. Há 12 anos atrás não haviam muitos trabalhos nessa área. Agora é que vão aparecendo com mais frequência, em virtude de cursos de mestrado que aparecem nos ensinos superiores. Nessa altura não havia muita investigação nessa área. A área da literatura dramática era um terreno a descobrir e portanto, sendo um terreno a descobrir, era importante dar a conhecer um trabalho sobre o teatro para crianças em Portugal. Foi esta motivação de inovar que me levou a seguir esta área.

A sua atividade de investigação tem privilegiado questões ligadas ao ensino da literatura, à problemática do livro infantil e às bibliotecas escolares. Fale a respeito dessas escolhas e da sua relação com a poesia no seu processo investigativo.

Sim, sim. Nomeadamente a nível de mestrado tenho ensinado professores bibliotecários e abordo tópicos relacionados com a poesia. Abordo dimensões que para mim são fundamentais, a questão estética e também a questão da dimensão formativa. Em contexto escolar, sobretudo para os professores bibliotecários acabo por abordar as questões ligadas à poesia para os mais novos, porque considero que os professores bibliotecários devem ter um conhecimento geral sobre a literatura para crianças. Devem conhecer características, autores, obras para depois trabalharem estas temáticas com os professores da escola e com os alunos.

Categoria C. Definição e evolução da poesia

Como define a poesia e sua evolução ao longo dos tempos?

Isso é mais difícil. Definir poesia é um bocado complicado. Definir poesia é sobretudo utilizar uma linguagem que apela à sensibilidade mais do que qualquer outro género da literatura. Portanto, o apelo à sensibilidade e emoções ao leitor, ao ouvinte, às crianças pequenas numa dimensão mais íntima. Para mim, a dimensão mais importante em termos de poesia é o apelo às emoções e sentimentos.

Do ponto de vista do leitor, numa perspetiva mais intimista e sentimentalista, havia uma evolução que se nota de uma forma mais evidente, sobretudo a passagem de uma escrita poética mais provocada, com formas poéticas mais estáveis para uma maior abertura em termos formais a tal ponto que, muitas vezes, a não ser que aquele livro nos indique que é poesia que podemos ter dúvidas em identificar à primeira vista se estamos perante um discurso da poesia. Para mim é essa a diferença maior. Porque, depois em termos de linguagem e dimensão estética não vejo tanto essas questões, porque depois cada autor está inscrito num tempo que reflete simultaneamente a sua própria pessoa e o tempo em que está inserido. Mas é, sobretudo, a nível formal que eu noto as maiores alterações da poesia ao

longo dos tempos. Para a poesia para crianças é a mesma coisa. A poesia para crianças tem caminhado para uma maior abertura em termos das formas poéticas que aparecem nos livros para os mais novos.

A internet contribui para a difusão da poesia? Se sim, de que forma?

Penso que sim. A internet é um bom meio de difusão da poesia através de blog, sites e toda a coletânea disponibilizada na internet e que está ao alcance de todos nós. Todavia, penso que a genuidade de um livro de poesia se encontra no livro palpável e concreto em que tocamos e explorámos, é algo real. Na internet as palavras muitas vezes são adulteradas e adquirem outros significados. Porque em português não há assim muita coisa disponível na internet, ao contrário do que acontece com outras línguas, sobretudo o inglês. Em português não há muitas coisas interessantes na internet. Para além de que a própria produção, publicação de livros na área em que a Ana está a trabalhar também não é uma área muito produtiva. Quantos livros são publicados ao longo do ano? Uma coisa muito reduzida e, ultimamente parece-nos que ainda menos. Portanto, acaba por não haver muitas possibilidades de divulgação da internet, na disponibilização de alguns textos que até são interessantes. Tem aí uma boa coisa para pensar nela.

Categoria D. A vivência da poesia no contexto escolar

Na sua opinião, como era vivida a poesia nas escolas? Será que é uma utopia ou uma realidade? Como foi a sua experiência enquanto aluna na abordagem da poesia em contexto escolar?

Já não me lembro muito bem. O que me consigo lembrar é das palavras do Augusto Gil que consigo recitar do início ao fim. Não tenho essa ideia de ser uma presença muito grande. Lembro-me, por acaso, que a minha professora do ensino primário, na altura lia-me bastantes histórias mas eram mais histórias de facto. Não tenho assim grande memória associada à poesia. Até porque a poesia não estava muito presente nos manuais escolares. Iria exigir que o professor também fizesse as suas pesquisas e fosse à procura de coisas e o professor não estava muito interessado nessas coisas e em ir à procura. Para quê ir à procura de outros manuais sem ser o manual escolar? Portanto, transmitiam aquilo a que estavam limitados nos manuais escolares. Os professores não estavam eles próprios motivados para o discurso poético e como eles próprios não sentem dentro de si esta necessidade consideram que esta incursão não faz parte do papel desempenhado pelo professor. Mas não vão à procura dessas coisas. E, aqui é sobretudo pela via da formação que as pessoas despertam para dimensões para as quais, inicialmente não pensavam. É mesmo uma questão do desconhecimento. É o desconhecimento que as leva a não fazerem as coisas e, quando se lhes mostra as possibilidades a partir daí há aí um clique que se repercute numa alteração das suas práticas.

E como é a sua experiência enquanto professora do ensino superior ao nível da abordagem da poesia?

Tenho acompanhado alguns projetos mais ao nível da tradução e de transformar os próprios alunos em produtores de textos. Sobretudo nessa vertente porque, por um lado é mais fácil aceder ao texto e, por outro lado, funciona também como um bom incentivo à forma de produção textual por parte dos alunos, mais nessa vertente.

Como pensa que é vivida a poesia nas escolas? De que forma? Dê alguns exemplos.

Eu tenho acompanhado vários projetos e o que tenho notado é uma evolução positiva. É uma área de especial interesse por via das bibliotecas escolares. Até pela própria via das bibliotecas escolares, na criação e apetrechamento de bibliotecas escolares com uma maior variedade e riqueza de livros que dá possibilidade aos professores de poderem utilizar nas suas aulas uma maior variedade de produções na área da poesia. Acho que a rede das bibliotecas escolares foi nomeadamente o alargamento das visões do 1.º ciclo, nomeadamente daquilo que é o mais habitual exceto raras exceções e professores com práticas diversificadas. Durante muitos anos as pessoas reduziam a sua ligação ao manual escolar. Foi sobretudo a partir de 2000 que as bibliotecas começaram a tocar de uma forma mais efetiva disponibilizando também materiais diversificados para abordar em contexto de sala de aula. Por essa via, acho que, as coisas estão num panorama mais positivo. E, há também uma apetência dos miúdos para a poesia. Participei em alguns projetos da Câmara Municipal de Lisboa em área relacionadas com o incentivo à criatividade e imaginação e, muitas vezes, a poesia é um bom veículo para se chegar à criatividade. Porque, a linguagem poética é uma coisa com que os miúdos se dão muito bem. Às vezes é uma pena que os professores não utilizem mais essa capacidade que têm em utilizar a linguagem de uma forma lúdica. Acho que os professores vão mais à procura de livros de poesia, muitas vezes com o apoio dos próprios professores bibliotecários e, portanto trazem mais a poesia para a sala de aula.

Categoria E. Caracterização da relação existente entre a poesia e as crianças

Já alguma vez pensou acerca dos objetivos fulcrais da escola? Pensa que a poesia contribui para o alcance desses objetivos? Se sim, como?

Sim, tanto que estive envolvida na realização dos últimos programas de Português, sou uma das coautoras. Portanto, a pessoa acaba por pensar nisso no ponto de vista concetual. No campo da literatura há uma dimensão muito importante que é a dimensão estética e da educação literária. Na literatura há uma dimensão associada ao ensino mais instrumental mas há uma vertente fundamental que é a educação estética e educação literária da literatura nas suas várias vertentes que é o alimento fundamental para essa educação estética e educação literária na escola. E, naturalmente em todos os níveis de escolaridade inclusive e, sobretudo também no 1.º ciclo.

Identifique alguns objetivos da poesia.

É importante nós percebermos que a língua tem vários usos. E esses usos têm a ver com essa dimensão estética da língua. A poesia é o uso da língua que mais fortemente se relaciona com essa dimensão estética.

Fale-nos da relação promovida entre a criança e a poesia, tendo em conta as suas investigações e experiências.

Como referi, a relação entre a criança e a poesia é fundamental. Embora saibamos que em casa é através das rimas infantis que os pais possam conhecer. As rimas são o ponto de partida para alguns jogos, para algumas brincadeiras. É necessário ter em conta o papel que a escola tem neste domínio. Porque a escola é o espaço onde todas as crianças passam e, se a escola não pode eliminar as diferenças que as crianças trazem de casa, pode pelo menos promover a

criança a contactar com a dimensão estética da língua, através da poesia. A tal educação estética e literária começa desde a infância. Muitas vezes, as pessoas pensam que essa educação estética e literária só começa quando se começa a trabalhar os Lusíadas ou autores da chamada literatura canónica. Mas, a dimensão estética e educação literária são fundamentais e são instrumentos e, quando digo instrumentos, não da dimensão instrumental mas do uso, mas para desenvolver determinadas competências e determinada forma de a criança se relacionar em relação ao mundo e manifestações culturais que fazem parte do nosso mundo e da nossa sociedade e a literatura e a poesia é uma dessas dimensões. Devem estar presentes e devem ser utilizadas para as crianças aprenderem quantas sílabas tem, o tipo de rima e uma abordagem formal que, do meu ponto de vista, tem pouco interesse só por si. E, portanto, há de facto uma relação forte à nossa língua que pode ser abordada desde a infância através do recuso à poesia.

Categoria F. Vantagens do ensino da poesia

Enumere algumas vantagens do ensino da poesia.

Acho que é mais a dimensão estética e a compreensão que através da língua podemos falar várias coisas de maneiras diferentes. Podemos falar sobre os animais contando uma história mas também utilizando a linguagem de uma maneira especial, por exemplo através das rimas e de um poema. E, portanto, esta dimensão de fazer compreender à criança que a língua e as palavras são um material extraordinário que nós temos e, com as palavras nós podemos quase fazer tudo e dizer tudo. Podemos escrever textos informativos em que as palavras assumem uma dimensão mais pragmática e podemos (...) reunindo as palavras dar-lhes uma dimensão mais associada à dimensão estética. Aqui, percebe-se que a plasticidade da língua. Penso que a poesia mostra à crianças desde muito cedo, a plasticidade da língua, das palavras. Com as palavras nós podemos construir muitas coisas... dizer coisas feias, coisas bonitas, coisas que apelam ao sentimentos. Essa dimensão é que me parece mais interessante.

Quais os contributos da poesia no desenvolvimento global da criança?

A poesia promove a interdisciplinaridade e compete ao professor ser criativo. Deve promover o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Mas para o professor desenvolver a imaginação e criatividade ele próprio deve ser imaginativo e criativo. E portanto têm ali as velhas receitas que aplicam ano após ano sem saírem daquele ram-ram. O mundo existe para além disso.

Categoria G. Validação da entrevista

Há alguma questão que considere importante no que concerne à relação promovida entre a criança e a poesia?

Não, espero ter correspondido aquilo que esperava e não me ter desviado muito dos objetivos que formulou.

Deseja acrescentar alguma coisa?

Não tenho nada a acrescentar.

O que pensa desta entrevista? E da investigação que lhe está associada?

Este estudo é fundamental porque continua a ser uma área menor na área da literatura para os mais novos e todos os trabalhos desenvolvidos nesta área numa forma mais prática ou numa dimensão concetual são uma mais-valia importante. Sobretudo, é muito importante a Ana dar a conhecer os resultados do estudo para que o trabalho tenha repercussões. E fazer um trabalho e ele ficar só no papel, é pouco. Depois pense em formas de divulgar o trabalho que realizou porque penso que é fundamental.



Transcrição da entrevista ao E4

Categoria A. - Características do entrevistado

Sexo: M

Ano de nascimento: 1956

Habilitações: doutoramento

Tempo de serviço: 37 anos

Cargos exercidos: professor do ensino secundário (Português); Coordenador da Unidade Técnico-científica; membro do Conselho técnico-científico; coordenador de departamento.

Situação profissional: Professor coordenador de Literatura Portuguesa da Unidade técnico-científica de Ciências da Linguagem e Literatura da ESE do Instituto Politécnico do Porto.

Categoria B. Contacto com a poesia

Como e quando se deu o encontro com a arte? Como a literatura, notadamente, a poesia chega até si? Quais as influências da infância e adolescência que marcaram a sua formação artística? A nível de formação académica contactou com a poesia? Se sim, como?

O meu encontro com a poesia eu acho que se deu quando andava no liceu, na escola secundária sobretudo a partir do meu terceiro ano do liceu, que corresponde agora ao terceiro ano de escolaridade. Penso que nessa altura e nos anos seguintes tive bons professores de português e senti uma curiosidade grande em explorar os textos do livro de português. Nessa altura os livros portugueses, manuais escolares não tinham tantas fichas, elementos informativos, fichas que hoje em dia têm os manuais, ou seja nessa época o manual de português era nomeadamente uma antologia de textos que tinha, quase sempre, a par dos textos uma pequena biografia dos escritores. Comecei a explorar esses textos e lembro-me que quando tinha 12, 13 anos que deparei pela primeira vez com poemas que não estava habituado a ler. Deparei com poemas de Fernando Pessoa, o heterónimo Alberto Caeiro, Álvaro de Campos. O primeiro poema que li de Álvaro de Campos foi sobre cartas de amor, “Todas as cartas de amor são ridículas”. Lembro-me de ler poemas de José Régio, Mário de Sá Carneiro e aqueles poetas apareciam-se como pessoas mais próximas de mim no tempo. Usavam chapéu, óculos, fato, bigode, etc. Não eram propriamente um Camões, um Bocage, um Almeida Garrett. Eu gostei sobretudo desses poemas em verso livre, dessa linguagem mais próxima da linguagem oral, poesia moderna. Eu acho que o meu fascínio pela poesia se deu nessa altura, por causa disso. Eu gostava de ler nessa época, nos 7/ 8 anos gostava de ler mas até aí lia sobretudo romances, aventuras, banda desenhada e biografias. Tinha 13/ 14 anos e resolvi empregar algum do pouco dinheiro que tinha para comprar livros sobre poesia. O primeiro livro de poesia que comprei com o meu dinheiro foi um livro de José Régio que se chamava “Poesia do Homem” e deu-se a coincidência do José Régio ter morrido nesse ano e fiquei um pouco abatido. Era um poeta próximo de mim no tempo e no espaço, de carne e osso e de momento desaparecia logo na altura que tinha comprado um livro dele. Desde aí comecei a ler romances de Eça de Queirós, Júlio Dinis, Camilo Castelo Branco e a par disso ia lendo livros de poesia. Recordo-me que li os poemas de Alberto Caeiro e Fernando Pessoa

quando tinha para aí 15 anos e logo a seguir comprei as poesias de Álvaro de Campos. Gostava de brincar a várias coisas, gostava de jogar futebol, brincar com legos e gostava de ler. Para mim ler era igual a jogar futebol, brincar aos índios e aos cowboys. Ler tinha sido uma forma de ocupar o tempo, de evasão. Pela mesma altura lembro-me que deixei seduzir pelo cinema, pelos filmes que passavam na televisão. Tudo isso foi bastante importante na minha formação. Há outra coisa que também foi importante que foi o amor à música. Como qualquer adolescente deixei-me atrair sobretudo pela música pop, folque, rock, pelos cantores e bandas do meu tempo... pelo Zeca Afonso, Sérgio Godinho, José Mário Branco. Isto tinha eu 14/ 15 e 16 anos e percebi que essas canções tinham letras e uma mensagem intrínseca que eram mensagens relevantes para mim, adolescente que estava a crescer e ajudaram-me muito a politizar-me, a ter uma consciência política do país onde estava, da ditadura do Salazar e do Marcelo Caetano. Nessa altura do Marcelo Caetano... das lutas que os portugueses desenvolviam contra a Guerra Mundial, contra o fascismo. Tudo isso em mim se amalgamou. Por exemplo, lembro-me de ouvir as canções do Adriano Correia de Oliveira e essas canções terem poemas de Manuel Alegre e eu que gostava nessa altura dos poemas de Manuel Alegre e eu tentava copiar essas letras, reuni-las e ter poemas para ler. Acho que se misturou essas coisas, em suma, a escola, o meu gosto anterior de ler, o meu gosto pela música e pela poesia que a música cantava e o meu gosto pelo cinema que despertou nessa altura.

Colaborou em várias obras coletivas ligadas à literatura infanto-juvenil, de que se destaca o volume “Do Dragão ao Pai Natal – Olhares sobre a Literatura para a Infância”. O poeta realiza-se nas letras que escreve?

Bom, está a falar de uma vertente do meu trabalho que é numa vertente menos criativa e mais de estudo. Acontece que de facto eu, por causa do meu percurso académico e pessoal, licenciiei-me em Filologia Germânica, num curso de inglês e literaturas. Depois comecei a dar aulas de português e de inglês sentindo-me cada vez mais atraído pelo ensino do português. Entretanto fiz um mestrado em Literatura e Cultura Portuguesas na área da Literatura Infanto-Juvenil e comecei a investigar um bocado nessa área. Como tinha o gosto pela poesia, aquilo que escolhi para investigar em primeira instância foi portanto a criação poética para a infância e juventude. Esse estudo está num livro meu que se chama a “Literatura e poesia para a Infância”. Esse livro que destacou resulta de um trabalho que entretanto comecei a fazer, num plano internacional que foi de organizar encontros científicos sobre literatura infantil e juvenil. Esse livro resulta de um desses encontros. É por assim dizer, os textos que foram apresentados nesse encontro e que eu prefaciei, editei e organizei na Editora Campo das Letras. Um poeta realiza-se mais naquilo que escreve mais diretamente criativo... poesia, contos, etc. que tenho escrito e publicado ao longo dos anos em mais de trinta e tal livros. Mas também me realizo nas obras que os outros escreveram, quer na literatura infantil, quer na literatura para adultos. Não só me realizo como aprendo nesse estudo. Há uma conjugação, não há sobretudo uma dissociação completa entre eu estudar e investigar, por um lado e eu criar enquanto poeta. Uma coisa alimenta a outra. No entanto, para separar estas duas vidas, a vida de professor, investigador e crítico literário, por um lado e, por outro lado, a vida de poeta eu assino os livros e textos que publico com o nome de José António Gomes e assino os

livros de poesia infantil e de poesia para adultos com o nome literário de João Pedro Mésseder.

A sua tese de mestrado demonstra o gosto que nutre pelo domínio poético, cujo título se designa: “A Poesia como Literatura para a Infância”. A que se deve a escolha desse tema? Que dados trouxe para a investigação?

Bom, acho que a principal novidade que trouxe para a investigação foi mostrar de uma maneira mais explícita que existia um setor da literatura para a infância que era um pouco esquecido que é a criação de poesia e, quando nós estudamos a história dessa poesia para a infância em Portugal temos algumas surpresas agradáveis. Por exemplo, no século XIX havia poetas como Antero de Quental, João Leal, João de Deus que escreviam uma poesia mais vocacionada para a infância. Depois uma surpresa que temos é que o próprio Fernando Pessoa, que é o maior poeta português do século XX, escreveu também meia dúzia de poemas para a infância. Depois continuamos a estudar e vamos ver uma produção poética que é bastante relevante, sobretudo no tempo da queda da Monarquia e da República com Afonso Lopes Vieira e mais tarde, no tempo do neo-realismo com Sidónio Muralha, por exemplo e com alguns autores que vêm a seguir ao neo-realismo e com alguns autores que são um bocadinho herdeiros em algum aspeto do espírito do neo-realismo que é o caso de Matilde Rosa Araújo que foi uma autora que estudei com mais pormenor. Mas, acho que li tudo o que se publicou em Portugal para crianças desde o século XIX até à atualidade. O conto, a novela são mais fortes em quantidade na literatura para a infância. Mas não tenho dúvidas em dizer que na nossa literatura para a infância, a criação poética é uma das áreas de maior relevo. A motivação para isso vinha da minha motivação quase intrínseca que vinha desde a juventude, por um lado. Por outro lado, também o facto de 1975 e 1983 mais ou menos eu ter dado aulas no ensino secundário naquele que é agora o 2.º ciclo do ensino básico e, portanto ter tido alunos de 10, 11, 12, 13, 14 anos e me ter interessado por aquilo que eles liam ou poderiam ler se tivessem um professor que lhes desse a possibilidade de aceder aos livros, nomeadamente aos livros de poesia. Portanto, enquanto professor de Português no ensino secundário eu fui naturalmente atraído pelo ensino da poesia. Até que ponto, era a questão que colocava, era possível fazer as crianças de 10, 12 anos acederem ao texto poético e acharam piada nisso, encontrarem prazer na leitura, algum prazer em fazer tentativas de escrita poética, jogarem com as palavras, jogarem com os sons, jogarem com a visualidade do texto, etc. Isso atraiu-me, portanto fui estudar bibliografia, sobretudo francesa, que havia publicada sobre o assunto. Li vários textos de pedagogos que estavam interessados no ensino da poesia.

Depois, no seu doutoramento, abordou a Literatura Portuguesa do século XX. Fale a respeito disso.

Eu, no meu doutoramento o que abordei concretamente foi um aspeto da literatura portuguesa do século XX que foi a partir de uma autora portuguesa contemporânea que é Luísa Dacosta que tem uma obra para adultos e para crianças. A partir dessa autora e da sua escrita abordar a questão da escrita autobiográfica da obra dela, visto que é uma autora que escreveu vários textos autobiográficos, vários volumes de diários e depois os textos de ficção que publicou quer para adultos, quer para crianças têm sempre o fundo autobiográfico. Foi isso que eu fui estudar.

Não falo tanto de poesia a este nível. Eu quis mesmo enriquecer os meus conhecimentos e voltar-me para a literatura para adultos sem nunca desprezar a literatura para crianças e jovens que tinha começado a estudar e escolhendo uma autora que tinha esta dupla vertente na sua obra, escrita para adultos e para crianças. Uma autora que não era propriamente poeta mas sim prosadora quem tem ao mesmo tempo uma escrita muito poética quer para crianças, quer para adultos.

Como sabemos, é professor de literatura na ESE do Porto e tem trabalhado a nível da formação de professores. Também os sensibiliza para o domínio poético? Se sim, como? Fale-nos a respeito dessa experiência.

Eu acho que trabalho para esse objetivo a dois níveis. Por um lado, eu ensino literatura portuguesa contemporânea e na literatura portuguesa contemporânea começo por abordar a poesia do movimento da presença, abordo depois a poesia neo-realista. Depois abordo a poesia surrealista, a poesia de Sophia de Mello Breyner Anderson e a poesia de Eugénio de Andrade. Abordo essa poesia a par dos textos em prosa dos autores destas gerações. Portanto, nunca desprezo a poesia e procuro que os meus estudantes de licenciatura e dos mestrados também tenham a oportunidade de se confrontar com o texto poético para adultos. Por outro lado, lecciono literatura para a infância e juventude e não dou apenas importância à narrativa, dou sempre importância à poesia. E então, ensino os meus estudantes a ler alguns daqueles que considero dos mais importantes poetas de língua portuguesa que escreveram literatura para a infância. Lemos Eugénio de Andrade e o seu livro “Aquela nuvem e outras”, Cecília Meireles, brasileira e o seu livro “Eu estou aqui” que acho uma obra prima da poesia para a infância. Lemos a “Arca de Noé” que é outro livro de poesia brasileira de Vinícius Moraes de poesia para a criança. Depois ainda lhe dou a ler no mestrado outros livros de Matilde Rosa Araújo. Portanto, procuro que os meus estudantes quer ao nível de licenciatura, quer o nível de mestrado, quer ao nível de literatura portuguesa contemporânea, quer na literatura para a infância e juventude trabalhem, leiam, interpretem, analisem textos poéticos. Não me limito a abordar prosa narrativa.

Categoria C. Definição e evolução da poesia

Como define a poesia e sua evolução ao longo dos tempos?

Poesia é daqueles conceitos que é impossível de definir. São tantas as definições que existem que qualquer uma delas é incompleta. Eu vou dizer aquilo que eu acho que é a poesia hoje em dia para mim o que não quer dizer que eu pensasse a mesma coisa há 10 anos, ou há 20 anos. Também não quer dizer que no próximo ano não mude de opinião. Vou dizer aquilo que eu acho que é para mim a poesia.

A poesia é um artefacto de linguagem, é um objecto linguístico que tem uma dimensão emotiva muito forte. Consegue essa dimensão emotiva em muito poucas palavras. Os textos poéticos mesmo os mais longos são incomparavelmente mais breves do que a prosa narrativa, romance, conto, novela. Estou aqui a falar da poesia lírica, sobretudo. Portanto, quando digo que para mim a poesia é um artefacto de linguagem que tem uma dimensão emotiva que lhe é dada pela forma como essa linguagem está estruturada e como as palavras se combinam no texto poético direi que, para mim é mais importante a forma como o poema consegue

transmitir essa emoção atendendo ao modo como está construído, repito, ao modo como está estruturado enquanto artefacto de linguagem. É mais importante isso do que propriamente aquilo que ele significa. É mais importante isso do que a própria dimensão emotiva. O que é que eu quero dizer com isto... isto quer dizer que um poema tal como um livro de literatura, seja ele qual for, é feito em primeira instância de palavras. Não é feito de ideias, de imaginação, de sentimentos. É claro que nós sabemos que as ideias, imaginação, sentimentos estão lá. Mas em primeira instância a matéria de que é feito é linguagem, palavras, palavras carregadas de sentido, palavras combinadas de uma forma que nos provoca, não só uma emoção no plano psicológico, sentimental, etc. mas, provoca-nos também uma emoção de ordem estética no sentido em que nos confronta o poema com o sublime, com coisa que são ditas de uma maneira inédita e não podiam ser ditas de uma maneira que não fosse aquela. É por isso que eu digo que não é possível responder à pergunta: “o que é um poema?” porque cada pessoa atribui-lhe um significado. Porque aquilo que o poema diz só é possível ser dito da forma que o leitor quer. A poesia para mim, hoje, é muito isso. Mas também é para mim, isto é uma posição pessoal, pode não ser partilhada por outros criadores de poesia. Também é um exercício lúdico relevante, com as palavras, com as formas, que é capaz por si mesmo de provocar uma emoção estética, provocar divertimento, etc.

Claro que também acho que a poesia é palavra carregada de ideologia, como qualquer texto literário. Não há nenhum texto literário que não esteja carregado de ideologia e essa ideologia também tem a sua importância como é evidente e faz-me gostar de ler mais o Pablo Neruda, por exemplo, do que ler outros poetas que tenham uma dimensão ideológica diferente. Mas, vou terminar dizendo que... a poesia também é uma forma de devolver às palavras o seu sentido primitivo que elas tiveram e entretanto perderam e é uma forma de preservar a nobreza das palavras num tempo em que as pessoas tendem a usar as palavras com uma grande leviandade como se as palavras não tivessem peso, um significado específico, não tivessem uma história. Eu acho que a poesia nos faz concentrarmo-nos nessa nobreza, nessa história, nessa pureza primitiva de algumas palavras. É um convite ao respeito pela língua!

A internet, a seu ver, tem contribuído para a difusão da poesia e da literatura?

Sim. Há poesia na internet, há muita boa poesia que está mal transcrita na internet, mas também há sites, portais, blogues, páginas dedicadas à poesia. Eu acho que isto não contribui para a banalização da poesia mas contribui para a democratização no acesso à poesia. Em Portugal há muito poucos leitores de poesia e os livros de poesia vendem muito pouco e saem em pequenas tiragens. Trezentos, quatrocentos, quinhentos exemplares, mil, dois mil se é um poeta reconhecido mas isso já é uma situação rara. A internet permite esse acesso mais democrático à poesia que eu acho muito relevante. Por outro lado, permite também aos jovens poetas revelarem a sua escrita de uma forma mais fácil do que acontecia antes. Antes o sonho do jovem poeta era publicar um livro na primeira oportunidade e essa publicação era muito difícil. Ou era feita em edição de autor custeada pelo próprio poeta ou então corria o risco de quase sempre ser recusada pelos editores, porque o poeta não era reconhecido. Portanto, hoje em dia há jovens poetas que publicam a sua poesia na internet. Penso que é bom para uma difusão mais rápida da poesia. Desvantagens também são óbvias pois se encontram textos

muito bons, sítios muito bons, mas depois também se encontram alguns medíocres, que não têm qualidade.

Categoria D. A vivência da poesia no contexto escolar

Na sua opinião, como é vivida a poesia nas escolas? Será que é uma utopia ou uma realidade?

Eu acho que nas escolas muitos professores continuam a ter uma certa relutância em trabalhar a poesia com os seus alunos. Eu acho que essa relutância tem uma razão fundamental que é a de que os professores não são eles próprios leitores de poesia. Mesmo quando são leitores de romances, de contos são muitas vezes maus leitores de poesia. E, por outro lado também como a poesia contemporânea se tornou, por vezes, mais fechada, mais hermética nas suas formas e nos seus conteúdos os professores têm mais dificuldades em controlar os sentidos de um texto poético, ao contrário do que lhes acontece num texto em prosa, um conto, um romance. A poesia foge-lhes, não conseguem agarrá-la como conseguem agarrar um texto em prosa narrativa. Esse é um dos principais problemas e acontece em todos os ciclos de ensino.

Como foi a sua experiência enquanto aluno na abordagem da poesia em contexto escolar?

Por acaso acho que os meus professores de poesia não recuavam muito perante a poesia. Recuavam perante a poesia contemporânea. No meu tempo nos liamos sobretudo os poetas medievais, clássicos, barrocos, neoclássicos, pré-barrocos, românticos, liamos isso e pouco mais. Mas não liamos a poesia do século XX, agora a poesia do século XXI e isso era negativo. Por outro lado, o facto de também termos acesso à poesia clássica também nos obrigava a estar mais atentos à linguagem dessas poesias, dessas estruturas poéticas e a ler uma, duas, três, quatro, cinco vezes o texto até o apreendermos e compreendermos o essencial do texto. Penso que falta isso na compreensão poética dos nossos alunos.

Como pensa que deve ser vivida a poesia nas escolas?

Eu penso que não há nenhuma receita. O fator principal é que o professor seja ele próprio um bebedor de poesia por sistema, aberto à poesia antiga, à poesia contemporânea, à poesia popular, do património oral, à poesia para crianças, para adultos, que esteja aberto à pluralidade das linguagens poéticas e que tenha curiosidade em conhecer poesias de outras línguas, nem que seja por via de traduções. Esse é o primeiro fator. Um professor que tenha o gosto pela poesia é alguém que não vai deixar nas suas aulas, seja em que ciclo de ensino for, não vai deixar de fazer uma tentativa de abordar a poesia. Como deve ser abordada? Eu acho que deve ser abordada de maneira diferente no ensino pré-escolar, no ensino básico, no terceiro ciclo e no ensino secundário, porque é evidente que no pré-escolar, no primeiro ciclo não se vai fazer análise de poesia. Porém, no terceiro e quarto ano de escolaridade já se possa fazer alguma análise do texto poético. Mas vai-se sobretudo pôr os alunos em contacto com uma poesia que eles possam compreender e que possam ouvir ler com prazer, eles próprios dizerem e lerem em voz alta esses poemas. Acho que numa pedagogia da poesia no pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, a leitura em voz alta pelo professor, a leitura em voz alta gravada em CD e em DVD é uma coisa essencial porque a leitura em voz alta bem feita

dá uma vibração à poesia que provém da voz humana que é essencial para crianças ou que ainda não sabem ler e estão a dar os primeiros passos na leitura e para quem a leitura oral expressiva é muito importante. Não só uma leitura modelo feita pelo professor ou por atores que gravaram poemas em discos que são passados na aula a alunos mas também dar aos alunos a possibilidade de eles dizerem em voz alta poemas e lhes dessem essa expressão, aprenderem a pronunciar as sílabas todas de uma palavra em vez de comerem sílabas. Perceberem que os sons da língua têm em si uma beleza intrínseca que a voz humana pode colocar em evidência. É um aspeto importante. Daí que no pré-escolar e no primeiro ciclo eu acho que se deva começar primeiro pelos trava-línguas e lengalengas, poesia popular, adivinhas, canções de embalar, etc. e aliar a poesia à música privilegiando muito a leitura oral, o treino da articulação e dicção dos textos e menos a análise do texto poético. Depois, quando os alunos já sabem ler e escrever razoavelmente, tendo algum domínio sobre a língua devem arranjar-se estratégias que lhes permitam escrever textos de intenção literária, poesia, por eles próprios e exercitarem através de jogos poéticos algumas estruturas da poesia. Estrutura da comparação, estrutura da metáfora, estrutura musical do poema, aprenderem a utilizar certos tipos de musicalidade num poema imprimindo ritmo e tonalidade ao texto. Acho que isso só tem lugar a partir do terceiro ano, quarto de escolaridade quando já têm um domínio nítido da leitura e da escrita que lhes permita jogar com a língua. Mas também não podemos ficar só no jogo se não as crianças pensam que a poesia é apenas jogo e isso não é verdade. A poesia é transmissão de ideias e de emoções e de sentimentos humanos que são importantes e daí que eu acho que a seguir a essa poesia oral se deve introduzir a poesia escrita para a infância, a canção e só mais adiante colocar as crianças e jovens em contacto com poetas clássicos. Portanto, algum relevo aos nossos poetas. Acho que no quarto ano de escolaridade já é possível ler um ou outro poema de Luís de Camões, de Fernando Pessoa porque às vezes encontramos na escrita desses poetas um ou outro texto que parece que foi feito de propósito para um público infantil. No final do primeiro ciclo as crianças devem perceber que a poesia não é toda igual. Há uma poesia lírica e uma poesia épica. Também é possível contar histórias em verso como acontece nos romances tradicionais como acontecerá mais tarde na poesia épica, nos poemas de Camões, por exemplo. Por outro lado, existe a poesia lírica mais voltada para a subjetividade do eu, as emoções do sujeito poético, etc. por outro lado, se no princípio, nomeadamente no pré-escolar e primeiro ciclo é muito importante na aula uma poesia muito musical, ritmada, muito sonora, em que a rima é muito importante, as aliterações, as consonâncias, as anáforas, etc. todas essas figuras estilísticas têm uma presença forte. A partir de determinada altura é importante perceber que a poesia não é toda rimada e que não está toda ela sujeita às convenções métricas, estróficas e rimáticas da poesia clássica. Portanto, também é necessário introduzir aqui os poetas contemporâneos e porque não, também, ouvir sempre a voz dos poetas gravadas em CD, a voz dos declamadores profissionais, ouvir um João Vilaret e Mário Viegas, etc. Acho que ouvir poesia em voz alta é uma experiência muito educativa.

A poesia promove a interdisciplinaridade? Se sim, como? Dê alguns exemplos.

Eu acho que de muitas formas. Se quiser fazer uma antologia de poesia, seja para crianças, seja para adultos em torno do tema a “árvore” ia encontrar dezenas e dezenas de

poemas. O tema da árvore tanto interessa à Língua Portuguesa, às Ciências da Natureza, à Geografia, enfim, a outras disciplinas. Por outro lado, eu acho que a poesia tem relações privilegiadas com outras disciplinas que existem no currículo sempre, pelo menos até ao fim do 6.º ano de escolaridade, que são a Expressão Musical e a Expressão Plástica que depois se prolongam até ao final da escolaridade. Eu acho que há toda a vantagem em um professor de Língua Portuguesa trabalhar, sobretudo no 1.º ciclo e no 2.º ciclo, uma relação com o professor que estiver responsável pela educação musical... música de poemas, levando os alunos a interpretarem canções de qualidade. Dou um exemplo, há um livro de poesia para crianças lindíssimo que é “A Arca de Noé” de Vinícius de Moraes. Todos estes poemas foram cantados e musicados por cantores brasileiros. Porque não, pegar nesse livro e nas canções que foram feitas a partir dele. Claro que é óbvia esta relação entre a poesia e a música que deve ser aproveitada. É porventura menos óbvia a relação que a poesia tem com a ilustração e as artes plásticas. É preciso ver que todos os livros de poesia para crianças são ilustrados e, portanto quando nós lemos um livro de poesia para a infância temos que ler não apenas o texto mas a imagem, ver a relação que existe entre a criança e as imagens. Uma relação possível que existe é posteriormente levar a criança a ilustrar ela própria um poema. Por outro lado, sabemos também que existe um tipo de poesia que é a poesia visual, concreta, como queiramos chamar, que é uma poesia que explora muito a disposição das palavras na página. Explora muito a dimensão visual do texto sendo muito interessante para as crianças. Dar-lhe a ler alguns textos de Sallet Tavares, Ernesto de Melo e Castro, de Augusto de Campos e outros poetas portugueses e brasileiros desta corrente, pode ser muito valorizador para estas crianças fazerem os seus poemas visuais de intenção literária e podem-nos trabalhar visualmente, hoje em dia com a ajuda das tecnologias de uma forma mais eficaz e atrativa nas horas destinadas à Expressão Plástica. Há muitas coisas que se podem fazer.

Categoria E. Caracterização da relação existente entre a poesia e as crianças

Já alguma vez pensou acerca dos objetivos fulcrais da escola? Pensa que a poesia contribui para o alcance desses objetivos? Se sim, como?

Eu acho que a poesia vale por si enquanto conteúdo, isto é, é na escola que as crianças aprenderão os mecanismos da escrita poética, as estruturas poéticas, os rudimentos de versificação, os recursos expressivos. Se não for a escola a ensinar isso não sei onde se pode aprender. A poesia vale em primeiro lugar enquanto conteúdo. Conteúdo que tem quer ser ensinado, tem que ser aprendido. Vale também enquanto texto para o desenvolvimento das competências de leitura. Não podemos pôr as crianças e jovens a ler textos de natureza informativa, pragmática. Temos que lhes dar o direito, para ser mais rigoroso, de ler o texto literário, que é mais resistente à leitura, a poesia precisamente. Por outro lado, também acho que a poesia para além de funcionar como conteúdo funcional, e como um texto para desenvolver a competência de leitura, leitura interpretativa, leitura oral expressiva. Para além disso, a poesia pode ser uma estratégia, um recurso para outro tipo de atividades, de natureza mais disciplinar como dizia à pouco. A mim não me escandaliza nada, antes pelo contrário, agrada-me que um professor de Ciências da Natureza possa pegar num poema acerca de um conteúdo que está a dar na aula de ciência e que mostre aos alunos que esse texto ensina nas

ciências e que vale por si enquanto texto literário. Merece ser lido, interpretado. A mesma coisa em relação à matemática. O caso do livro “Figuras, figuronas” de Maria Alberta Méneres, “Desmatemática” de Manuel António Pina. Eu próprio escrevi um pequeno livro relacionado com a Matemática que se chama “Versos matemáticos”. Há poesia que toca, por vezes, diferentes áreas do saber. Em certas circunstâncias a poesia é capaz de introduzir nas aulas de língua uma dimensão mais lúdica e, por isso mais motivadora e também o pode fazer nas aulas de Educação Visual e Tecnológica, como nas aulas de Educação Musical. Eu acho, em suma, que nós não devemos restringir a poesia a uma estratégia e a um recurso. Temos que a considerar também como um conteúdo em si e como um tipo de texto que pode estar ao serviço das competências leitoras.

Atende às características (heterogeneidade) das crianças na produção poética? De que modo?

Atendo. Já produzi poesia mais simples, mais ritmada, mais cantante, apostando mais no jogo linguístico que é o que acontece talvez em livros meus como “Versos com reversos”, “As letras e números vestidas”, “As vozes do alfabeto”, “Versos quase matemáticos”. Mas também já escrevi poesia mais exigente nas suas leituras, exigente para os mais novos. É o caso do último livro que publiquei que se intitula “O pequeno livro das coisas” que é quase todo ele constituído por poemas de objetos escritos em verso branco e livre. É uma poesia mais moderna, digamos assim e exigente em termos conceituais, mais dirigida a leitores de 10, 11 anos, ao contrário de livros que já mencionei antes em que encontro poemas que podem ser lidos aos 6 anos, 7 anos, 8 anos. Tenho em conta a heterogeneidade do público mas não de forma rígida. Às vezes nem sei muito bem para quem estou a escrever.

Quais as temáticas poéticas que aborda e privilegia para a poesia direcionada a crianças? Quais as vantagens dessa abordagem?

Olhe há uma que pode parecer um bocadinho estranha mas eu dou muita importância através dos jogos linguísticos ou através de alguns pequenos convites para uma reflexão da linguagem chamando a atenção dos mais novos para a riqueza da própria palavra, a riqueza da linguagem, das capacidades expressivas da linguagem, a pluralidade de significados que uma palavra pode encerrar. Esse é talvez um dos tópicos. Outro tópico que me atrai muito é tudo aquilo que se relaciona com a natureza, por exemplo, os animais. Eu publiquei um livro à pouco tempo intitulado “Gatos, lagartos e outros poemas”, uma coleção de poemas sobre animais para crianças. Publiquei um livro intitulado “O guardador de árvores” que é todo ele sobre árvores. Publiquei também um livro intitulado “o sol”, outro “O diário da água”, ou seja muitas vezes é um ponto de partida para aquilo que eu escrevo e acaba por ser também um ponto de chegada, na medida em que por trás disso há uma certa atitude ecologista, de defesa do ambiente que passa nos meus livros. Por outro lado, também gosto de escrever certos textos que podem ter uma certa dimensão ideológica de cidadania, de valores de cidadania, sejam eles a democracia, a solidariedade, a fraternidade, a oposição à guerra, à violência, à discriminação racial, etc. Portanto, lembro-me de já ter escrito textos sobre essas coisas.

Categoria F. Vantagens do ensino da poesia

Enumere algumas vantagens do ensino da poesia. Quais os contributos da poesia no desenvolvimento global da criança?

Eu acho que as vantagens são inúmeras. Acho que a principal vantagem, bem, não sei se é a principal vantagem mas é muito importante, é que as crianças e os jovens possam através da poesia, através da leitura de poesia ficar mais bem preparados para enfrentar textos mais exigentes, textos literários mais exigentes. Eu acho que poesia é um instrumento essencial na educação literária. Por outro lado, acho que quem aprende a ler poesia e a gostar de poesia, a escrever textos de poesia com intenção poética é alguém mais sensível aos valores da linguagem, mais sensível há necessidade de respeitar as palavras e, como dizia o Mallarmé, “dar um sentido mais puro às palavras da tribo!”. Por outro lado, acho que qualquer poema por curto que seja, se for um poema de qualidade, é um texto que tem determinado efeito na nossa mente, na nossa atividade cerebral, ou seja, é qualquer coisa que favorece o pensamento divergente e não um pensamento convergente. Quando digo que favorece um pensamento divergente já estou a antecipar que a poesia é capaz de contribuir para formar pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais reflexivas, menos apressadas e menos rendidas aos terríveis valores do dinheiro e materialista. Também favorece um desenvolvimento espiritual. Podíamos estar aqui a falar muito tempo disto, mas já enumerei as vantagens mais importantes.

G. Validação da entrevista

Há alguma questão que considere importante no que concerne à relação promovida entre a criança e a poesia? Deseja acrescentar alguma coisa?

Apenas talvez aproveitar a oportunidade para chamar a atenção que para quem prossegue uma educação poética tem de facto de ser um razoável leitor de poesia e conseguir abrir a sua alma, inteligência, coração e capacidade compreensiva aos mais distintos tipos de poesia que nós encontramos na criação do passado e na criação do presente, isto é, que não desprezemos os clássicos, por exemplo. Que demos oportunidades aos nossos jovens de continuar a ler Camões, Bocage, Cesário Verde, António Nobre, Fernando Pessoa, os grandes poetas da língua só que para darmos a conhecer os grandes poetas da língua temos que necessariamente conhecer as suas obras e fazer a seleção certa, do poema certo, na idade certa. Isso exige trabalho, ponderação, esforço, leitura. Eu não sei se todos os professores estão preparados para isso, disponíveis para isso e se não preferem o caminho da facilidade que está mais próximo deles, em vez de irem à procura do desconhecido que lhes reserva talvez grandes surpresas. Por isso, era talvez acrescentar esta dimensão de não perder de vista a importância dos clássicos dos passados, quer dos clássicos modernos, contemporâneos.

O que pensa desta entrevista? E da investigação que lhe está associada? O que acrescentaria a este trabalho?

Acho que é uma investigação relevante. É relevante porque no início do ensino a nossa escola ainda não está suficientemente desperta para a importância de abordar o texto poético e a criação poética. Portanto, os professores ainda não estão suficientemente preparados, muitos

deles e suficientemente motivados para utilizar a poesia nas suas aulas. Bastariam estas razões que acabo de enunciar que justificam a pertinência de um estudo deste tema.





ANEXO 4**Grelha de análise de conteúdo do entrevistado**

Categoria A. CARATERÍSTICAS DO ENTREVISTADO		
E1		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Sexo	F	Entrevistada do sexo feminino com experiência a nível do ensino primário, com licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, afeta a um agrupamento da zona sul do país – distrito de Setúbal – onde desempenha funções docentes.
Ano de nascimento	1962	
Habilitações	Licenciatura	
Tempo de serviço	31 anos	
Cargos exercidos	Professora titular de turma	
Situação profissional	QA	
E2		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Sexo	F	Entrevistada do sexo feminino com alguma experiência a nível do ensino primário; licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo; afeta à zona pedagógica do distrito de Setúbal – zona sul do país – onde sempre desempenha funções docentes a nível do ensino primário.
Ano de nascimento	1977	
Habilitações	Licenciatura	
Tempo de serviço	13 anos	
Cargos exercidos	Professora titular de turma	
Situação profissional	QZP	
E3		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Sexo	F	Entrevistada do sexo feminino com uma vasta experiência em diferentes níveis de ensino a nível do ensino do português; possui elevada formação académica. Desempenha um cargo a nível
Ano de nascimento	1960	
Habilitações	Doutoramento	

Tempo de serviço	33 anos	superior de caráter definitivo em parceria com outros professores numa escola de educação da zona sul do país – distrito de Lisboa – a nível da didática do português, direcionada para a formação de professores.
Cargos exercidos	Professora do ensino básico e secundário (Português) Professora do ensino superior	
Situação profissional	Professora auxiliar de nomeação definitiva na Didática do Português da Universidade Aberta (Lisboa)	
E4		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Sexo	M	Entrevistado do sexo masculino com muita experiência docente a nível do ensino secundário e ensino superior na área do ensino do Português, nomeadamente na literatura com elevado grau académico. Desempenha funções docentes no ensino superior direcionado para a formação de professores numa escola de educação da zona norte do país.
Ano de nascimento	1956	
Habilitações	Doutoramento	
Tempo de serviço	37 anos	
Cargos exercidos	Professor do ensino secundário (português) Coordenador da unidade técnico-científica Membro do conselho técnico-científico Coordenador do departamento	
Situação profissional	Professor coordenador de Literatura Portuguesa da Unidade técnico-científico de ciências da linguagem e literatura da ESE do Instituto Politécnico do Porto	

Quadro – Análise de conteúdo relativa à Categoria A. Características do entrevistado e Subcategorias – Sexo, Ano de nascimento, Habilitações, Tempo de serviço, Cargos exercidos e Situação profissional

Categoria B. CONTACTO COM A POESIA		
E1		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Contacto com a poesia	“Sim, já contactei com a poesia quando era criança e brincava com as minhas amigas a fazer rimas e cartas de amor (...). Também falava na escola.”	O contacto com a poesia remete-nos para o nível de brincadeiras (dimensão lúdica) e ao nível da escola (dimensão formal) conduzindo-nos para a infância da E1.
Temáticas de interesse	“(…) é uma temática do meu interesse embora detenha pouco conhecimento sobre ela. Em algumas formações que já frequentei sobre literatura infantil a poesia era abordada (...) eu gostava bastante desse tema. (...) ela encontra-se pouco divulgada na sociedade”.	Deixa claro que é uma temática do seu interesse, quicá impulsionada pela frequência de formações, mas justifica o pouco conhecimento sobre a poesia com a pouca divulgação deste género literário.
E2		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Contacto com a poesia	“Sim.” “(…) vem dos meus tempos de estudante, pois sempre me interessou muito esta área da Língua Portuguesa, nomeadamente o estudo do texto poético, por estar relacionado com sentimentos, emoções e criatividade.”	A E2 dá-nos uma resposta espontânea, clara e objetiva não deixando margem para dúvidas acerca do seu contacto com a poesia. Diz-nos que este contacto começa na escola e que desde aí manifesta interesse por este género literário, justificando-o com o apelo aos sentimentos, emoções e criatividade, ou seja, esta parte mais subjetiva do sujeito.
Temáticas de interesse	“(…) o ensino da poesia sempre assumiu um lugar de destaque na minha prática pedagógica, (...) não com tanta incidência no 1.º ano de escolaridade, como aconteceu no presente ano letivo, ao aceitar este estudo	Deixa claro que a poesia é uma temática do seu interesse assumindo papel de destaque nas suas práticas pedagógicas. Porém, manifesta que a nível do 1.º ano não explora com tanta frequência a poesia como nos anos de escolaridade subsequentes.

	de investigação (...)”	
E3		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Contacto com a poesia	<p>“(…) o meu pai foi uma espécie de poeta popular. Portanto, aqui há um contacto com essa dimensão da poesia mais popular e espontânea. (...) sempre o ouvi dizer poesia em várias circunstâncias (festas e ano e coisas do género) e ele estava sempre com um poema pronto a dizer. Ainda hoje acontece isso!”</p> <p>“(…) no percurso pessoal, há um caminho ligado também ao interesse pela leitura em geral. (...) esse interesse pela leitura em geral (...) acabava por ter esses momentos associados à poesia (...) de uma forma um pouco difusa. (...) já li muitos livros de poesia mas raramente agarrava o livro e lia-o do início até ao fim. (...) acaba por ser uma leitura mais pontual e, às vezes até em função de interesses momentâneos”.</p> <p>“O interesse pela poesia nasce sobretudo da poesia popular, da poesia infantil e ligada aos jogos. Uma ligação à poesia popular (...), uma ligação às rimas infantis, uma poesia mais ligada aos jogos.(...)”</p>	<p>O contacto com a poesia deve-se a uma experiência pessoal, impulsionada pelo pai que a E3 refere como poeta popular. Por sua vez, diz-nos que o gosto pela leitura aproxima-a da poesia, na nossa opinião, casualmente visto que através da leitura, se cruza com este género literário ou procura-o quando tem “interesses momentâneos” que a levam a satisfazer essas necessidades da leitura de poesia. Neste âmbito, este contacto com a poesia resulta de uma situação casual e a E3 não consegue bem explicar, apresentando-se difusa. A partir do contacto com este género literário, a E3 lê poesia sempre que sente necessidade em explorar determinada matéria, quicá em apelar a sentimentos e a emoções.</p> <p>Este interesse surge na infância no contacto com os jogos e poesias populares ligadas à oralidade, sobretudo rimas infantis.</p>
Realização profissional	pessoal/ <p>“Sim. (...), tem sido uma área que eu tenho continuado a trabalhar. (...) Acabo por me realizar nas duas dimensões: enquanto investigadora e enquanto</p>	<p>A E3 fala da sua realização no desempenho de funções enquanto investigadora e enquanto professora do ensino superior, não fazendo referência à dimensão pessoal.</p>

<p>Objetivos das publicações</p>	<p>professora.”</p> <p>“Abordo inclusive por questões pessoais.”</p> <p>“(…) dar a conhecer às outras pessoas, sobretudo professores. Trabalho em termos de formação de professores, de animadores e dar a conhecer as características, potencialidades, técnicas informativas para os mais novos.”</p> <p>“Em termos de ensaio, por acaso, não trabalho muito a poesia. A minha tese de doutoramento é sobre o texto dramático, sobre o teatro, que tenho trabalhado mais em termos de investigação. (...) que se relaciona com o texto, não tanto com o texto poético, enquanto dimensão mais pessoal. Os textos do teatro são escritos recorrendo, muitas vezes, às características da poesia. Portanto, verso rimado e as características formais da poesia, nomeadamente o verso rimado. (...) em termos de investigação a poesia não é verdadeiramente a minha área de eleição.”</p> <p>“(…) era importante dar a conhecer um trabalho sobre o teatro para crianças em Portugal. Foi esta motivação de inovar que me levou a seguir esta área.”</p>	<p>As suas publicações ligam-se também a questões pessoais. Estas publicações realizadas pela E3 visam sobretudo professores e os mais novos com vista a explorar diferentes características do texto a nível teórico. Manifesta interesse pela área do teatro, a qual escolhe para a sua dissertação do doutoramento. A investigadora manifesta preferência pelo teatro relativamente à poesia. O teatro é explorado na sua tese de doutoramento motivada pelo interesse em inovar e em explorar a área da literatura dramática.</p>
<p>Formação</p>	<p>“(…) mestrado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (...) o primeiro mestrado que teve a</p>	<p>O primeiro mestrado na área da Literatura Infantil, frequentado maioritariamente por professores que lecionam a área da literatura nas escolas superiores de</p>

Dimensões de interesse	<p>especialidade de literatura infantil. (...) A maior parte dos professores que frequentaram eram na altura professores das escolas superiores de educação, que lecionavam essa disciplina nas escolas. (...) Eu na altura não trabalhava nesse campo mas candidatei-me e fiquei. A partir daí não deixei de trabalhar nessa área”.</p> <p>“Abordo dimensões que para mim são fundamentais, a questão estética e também a questão da dimensão formativa. (...) sobretudo para os professores bibliotecários acabo por abordar questões ligadas à poesia para os mais novos (...) Devem conhecer características, autores, obras para depois trabalharem estas temáticas com os professores da escola e com os alunos.”</p>	<p>educação, possibilita à E3 desempenhar funções docentes no ensino superior.</p> <p>A nível das dimensões de interesse, a E3 manifesta interesse por duas dimensões: a questão estética e a questão formativa. De igual modo, no âmbito da formação refere os professores bibliotecários como agentes educativos responsáveis por incentivar à vivência da poesia nas escolas dando a conhecer características, autores e convidando os professores a explorarem as temáticas poéticas em parceria com os alunos.</p>
E4		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Contacto com a poesia	<p>“O meu encontro com a poesia eu acho que se deu quando eu andava no liceu (...). Penso que nessa altura e nos anos seguintes tive bons professores de português e senti uma necessidade grande em explorar os textos do livro de português.”</p> <p>“Comecei a explorar esses textos e lembro-me que quando tinha 12, 13 anos que deparei pela primeira vez com poemas que não estava habituado a ler (...) Deparei com poemas de Fernando</p>	<p>O E4 consegue explicar-nos com pormenores como ocorre o seu contacto com a poesia.</p> <p>A motivação para a poesia ocorre no liceu através da exploração dos manuais de português e induzido pelos bons professores que teve. O fascínio pela poesia deve-se às características particulares que este género literário apresenta e que suscitam muito interesse, resolvendo aplicar o seu dinheiro em livros de poesia.</p> <p>Para o poeta, ler é uma forma de ocupar o tempo, constitui um ato de prazer equiparando este ato à</p>

<p>Realização profissional</p> <p>pessoal/</p>	<p>Pessoa, o heterónimo de Alberto Caeiro, Álvaro de Campos. (...) Eu gostei sobretudo desses poemas em verso livre, dessa linguagem mais próxima da linguagem oral, poesia moderna. (...) até aí lia sobretudo romances, aventuras, banda desenhada e biografias”.</p> <p>“Tinha 13, 14 anos e resolvi empregar algum do pouco dinheiro que tinha para comprar livros sobre poesia.”</p> <p>“Gostava de brincar a várias coisas, gostava de jogar futebol, brincar com legos e gostava de ler. Para mim ler era igual a jogar futebol, brincar aos índios e aos cowboys.”</p> <p>“Ler tinha sido uma forma de ocupar o tempo, de evasão. (...) Há outra coisa que também foi importante que foi o amor à música. (...) lembro-me de ouvir as canções de Adriano Correia de Oliveira e essas canções terem poemas de Manuel Alegre e eu gostava nessa altura dos poemas de Manuel Alegre e eu tentava copiar essas letras, reuni-las e ter poemas para ler.”</p> <p>“(…), licenciiei-me em Filologia Germânica, num curso de inglês e literaturas. Depois comecei a dar aulas de português e de inglês sentindo-me cada vez mais atraído pelo ensino do português. Entretanto fiz um mestrado em Literatura e Cultura Portuguesa na área da Literatura InfantoJuvenil e comecei a investigar um</p>	<p>dimensão lúdica. Dá-nos também a entender que a sua motivação pela música aproxima-o da poesia, em dizer e memorizar os poemas que essas músicas propagam.</p> <p>Inferimos que a licenciatura e a atividade letiva impulsionam o E4 a prosseguir os estudos na área do ensino do Português mais concretamente para a literatura infanto-juvenil levando-o a investigar nessa área.</p> <p>O poeta, já motivado para a área da poesia, escolhe a criação poética para investigar e criar, separando as duas vertentes: pessoal e profissional, adotando</p>
--	---	--

		<p>pouco nessa área. Como tinha o gosto pela poesia, aquilo que escolhi para investigar em primeira instância foi portanto a criação poética para a infância e juventude.”</p> <p>“Um poeta realiza-se mais naquilo que escreve mais directamente criativo...poesia, contos, etc. (...) mas também me realizo nas obras que os outros escreveram, quer na literatura infantil, quer na literatura para adultos. Não só me realizo como aprendo nesse estudo.”</p> <p>“Há uma conjugação (...) entre eu estudar e investigar (...) e eu criar enquanto poeta. Uma coisa alimenta a outra. (...) eu assino os livros e textos que publico com o nome de José António Gomes e assino os livros de poesia infantil e poesia para adultos com o nome literário de João Pedro Mésseder.”</p>	<p>diferentes nomes para se dar a conhecer ao público, distinguindo assim as duas atividades (poeta e investigador), embora afirme que uma alimenta a outra. O sentir-se realizado naquilo que produz leva-o a desempenhar um papel mais ativo; revela que aprende com as produções de outros autores, nomeadamente nas vertentes que distingue claramente: a poesia para a infância e a poesia para adultos.</p>
Dados para investigação	a	<p>“(…) foi mostrar de uma maneira explícita que existia um setor da literatura para a infância que era um pouco esquecido que é a criação poética (...)”</p> <p>“(…), a criação poética é uma das áreas de maior relevo.”</p> <p>“(…) Luísa Dacosta tem uma obra para adultos e para crianças (...) Foi isso que fui estudar. (...) esta dupla vertente na sua obra, escrita para adultos e para crianças.”</p>	<p>O E4 não se alarga muito no que refere aos dados que traz à investigação, resumindo-se a descrever a sua investigação e recorre a uma autora para distinguir a literatura para a infância e a literatura para adultos. O facto deste género literário se encontrar um pouco esquecido reforça o seu interesse e leva a constituir, na opinião do poeta, uma área de relevo no campo da literatura.</p>
Formação professores	de	<p>“(…) trabalho (...) a dois níveis. (...) ensino literatura</p>	<p>O poeta deixa bem claro o gosto que nutre pela poesia e afirma</p>

	<p>portuguesa contemporânea (...). Abordo essa poesia a par dos textos em prosa dos autores destas gerações.”</p> <p>“(…) procuro que os meus estudantes de licenciaturas e dos mestrados também tenham a oportunidade de se confrontar com o texto poético para adultos.”</p> <p>“(…) leciono literatura para a infância e juventude e não dou apenas importância à narrativa, dou sempre importância à poesia.”</p> <p>“(…) ensino os meus estudantes a ler alguns daqueles que considero dos mais importantes poetas de língua portuguesa (...). Eugénio de Andrade (...), Cecília Meireles, (...), Vinícius Moraes (...), Matilde Rosa Araújo.”</p> <p>“(…) procuro que os meus estudantes (...) trabalhem, leiam, interpretem, analisem textos poéticos. Não me limito a abordar prosa narrativa.”</p>	<p>optar pela sua abordagem nas aulas com estudantes de licenciatura e de mestrado. Procura que os seus alunos contactem com a poesia para adultos, dando-lhes a conhecer poetas através de textos que considera relevantes na área da Língua Portuguesa e da poesia contemporânea, deixando claro que não despreza a poesia relativamente à prosa.</p>
--	---	---

Quadro – Análise de conteúdo relativa à Categoria B. Contacto com a poesia e Subcategorias – Contacto com a poesia, Temáticas de interesse, Realização pessoal/ profissional, Objetivos da publicação, Formação, Dimensões de interesse, Dados para a investigação e Formação de professores

Categoria C. DEFINIÇÃO E EVOLUÇÃO DA POESIA		
E1		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Definição de poesia	“Não consigo definir poesia.”	A E1 não define poesia demonstrando a sua incapacidade em definir este conceito.
Evolução de poesia	“(…) a poesia ao longo dos tempos caiu um pouco em	Na opinião da professora, a poesia já não faz parte do nosso

<p>Difusão de poesia através da internet</p>	<p>desuso.”</p> <p>“(…) os poetas famosos de antigamente morreram e deixaram os seus poemas aos quais nós nos agarramos e andamos sempre à volta deles.”</p> <p>“Atualmente, são poucos os que se dedicam à poesia e penso que os que os que o fazem não o sentem nem escrevem com a alma e dedicação dos poetas de antigamente. A poesia encontra-se, assim, comprometida na sua evolução.”</p> <p>“(…) a internet constitui um meio que divulga a poesia e contribui para a sua difusão. Existem inúmeros sites que apresentam poemas e autores, bem como citações de poetas que todos nós gostamos de ler e pesquisamos. (...) permite-nos explorar poemas de autores do mundo (...)”</p>	<p>dia-a-dia, pois diz respeito ao legado de poemas deixados pelos poetas de antigamente que a escreviam com alma e dedicação. Atualmente, diz-nos que existem poucos produtores de poesia que não sentem nem escrevem poemas com a mesma alma e dedicação dos poetas de antigamente, comprometendo a sua evolução.</p> <p>Podemos inferir que segundo a E1 a evolução da poesia encontra-se comprometida na sua evolução.</p> <p>Deixa-nos claro que a internet promove a divulgação da poesia difundindo-a por todo o mundo. Igualmente, manifesta que os <i>sites</i> apresentam poemas e autores que vão ao encontro das preferências do público, permitindo-lhe explorar poemas de autores do mundo.</p>
E2		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
<p>Definição de poesia</p>	<p>“(…) manifestação de beleza, de criação estética, representada numa escultura, pintura ou arranjo floral, bem como nas páginas de um livro, através da expressão escrita, ou através de palavras, na expressão oral.”</p> <p>“Recordo-me, por exemplo, de algumas letras de músicas ligadas aos sentimentos, à paixão, ao ódio (...) poemas, muitos deles repletos de metáforas (...) que pretendem fazer passar uma</p>	<p>A E2 define a poesia de uma forma subjetiva, como um apelo aos sentimentos, ao belo, à estética que se transmite através de palavras e de outras formas, pela expressão escrita ou pela expressão oral.</p> <p>Ao definir poesia recorre a um exemplo relacionado com as letras de músicas feitas com poemas, concretizando a sua definição e dando a entender que a poesia transmite uma mensagem importante ligada aos sentimentos.</p>

Evolução de poesia	mensagem, uma informação importante.” “A forma de expressão mais eficaz para exprimir sentimentos (bons e maus) é, talvez, a poesia e é nesse sentido que (...) a poesia teve a sua evolução ao longo dos tempos.”	Para a E2 a forma mais eficaz de exprimir sentimentos é a poesia residindo aqui a sua evolução. Isto significa, que as pessoas procuram expressar sentimentos, sejam eles bons ou maus e a poesia surge como um veículo para essa transmissão, veículo esse, promotor da sua própria evolução.
Difusão de poesia através da internet	“Não me parece (...)” “Os verdadeiros amantes de leitura, procuram e continuam a procurar os livros (...)” “A Internet veio facilitar e, quando digo facilitar não digo melhorar, as capacidades de interpretação de um poema (...) veio poupar o esforço de muitos em interpretar o que quer que seja, pois, no fundo, está lá tudo. (...) Tudo se encontra à distância de um clique e é muito mais fácil do que ler um livro.”	Embora a professora ache que tudo se encontra à distância de um clique e que a internet facilita a leitura de um livro de poesia pensa que esta facilitou a sua difusão mas não melhorou, pois não permite às pessoas desenvolverem um sentido crítico e reflexivo face à poesia. Igualmente transmite-nos que os verdadeiros amantes de poesia continuam a procurar os livros, ao invés de acederem a uma facilidade de informação e interpretação disponibilizadas pela internet.
E3		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Definição de poesia	“Isso é mais difícil.” “(...) é sobretudo utilizar uma linguagem que apela à sensibilidade mais do que qualquer outro género da literatura.” “(...) a dimensão mais importante (...) é o apelo às emoções e sentimentos.”	A E3 apresenta de imediato dificuldades em definir poesia embora de seguida a associe ao apelo de emoções e sentimentos. Apresenta-nos a dimensão emocional como a dimensão mais importante da poesia, pelo que inferimos que define o conceito de poesia a um nível da subjetividade, como um apelo a sentimentos e emoções.
Evolução de poesia	“Do ponto de vista do leitor, numa perspetiva mais	A E3 evidencia que a maior

<p>Difusão de poesia através da internet</p>	<p>intimista e sentimentalista havia uma evolução que se nota de uma forma mais evidente, sobretudo a passagem de uma escrita poética mais provocada (...)”</p> <p>“(...) em termos de linguagem e dimensão estética não vejo tanto essas questões, porque depois cada autor está inscrito num tempo que reflete simultaneamente a sua própria pessoa e o tempo em que está inserido.”</p> <p>“(...) é sobretudo, a nível formal que eu noto as maiores alterações da poesia ao longo dos tempos. (...) A poesia para crianças tem caminhado para uma maior abertura em termos das formas poéticas que aparecem nos livros para os mais novos.”</p> <p>“Penso que sim. (...) é um bom meio de difusão da poesia através de blog, sites e toda a colectânea disponibilizada na internet e que está ao alcance de todos nós.”</p> <p>“(...) a genuidade de um livro de poesia se encontra num livro palpável e concreto (...) Na internet as palavras muitas vezes são adulteradas e adquirem outros significados.”</p> <p>“(...) em português não há assim tanta coisa disponível na internet (...) em português não há muitas coisas interessantes na internet.”</p> <p>“(...) a própria produção, publicação de livros na área</p>	<p>evolução surge a nível formal, nomeadamente a nível da produção poética para a infância. A manifestação de sentimentos e esta perspetiva mais intimista deve-se a uma maior abertura poética por parte dos autores. Todavia, deixa claro que a nível da linguagem não verifica essa evolução, pois cada autor insere-se no tempo em que vive e que automaticamente caracteriza a sua expressão escrita. Segundo a E3, no âmbito geral, a poesia apresenta as maiores alterações ao longo dos tempos a nível formal e caracteriza-se de acordo com a época em que os autores se inscrevem.</p> <p>Embora a E3 tenha noção que a internet surge como um meio de divulgação de poesia e se encontra ao alcance de todos nós, reconhece que em Portugal não se encontram disponíveis muitas produções a nível da poesia e a adulteração de significados de muitas palavras comprometem esta informação tornando-a pouco credível. Assim, diz-nos que a genuidade da poesia se encontra num livro, algo palpável e tocável e não em algo abstrato, passível de ser adulterado. Igualmente reconhece que a área que nos encontramos a investigar, a nível de produção e publicação de livros, não é uma área muito produtiva e cada vez parece menos, condicionando as possibilidades de divulgação da</p>
---	---	---

	<p>que a Ana está a trabalhar também não é uma área muito produtiva. (...) ultimamente parece-nos que ainda menos.”</p> <p>“(…) acaba por não haver muitas possibilidades de divulgação da internet, na divulgação de alguns textos que até são interessantes. Tem aí uma boa coisa para pensar nela.”</p>	<p>internet na publicação de textos. Desta forma, convidando-nos a refletir sobre este assunto.</p>
E4		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Definição de poesia	<p>“(…) é impossível de definir. São tantas as definições que existem que qualquer uma é incompleta.”</p> <p>“Eu vou dizer aquilo que eu acho que é a poesia hoje em dia para mim (...) não quer dizer que no próximo ano não mude de opinião.”</p> <p>“A poesia é um artefacto da linguagem, é um objeto linguístico que tem uma dimensão emotiva muito forte. Consegue essa dimensão emotiva em muito poucas palavras. Os textos poéticos mesmo os mais longos são incomparavelmente mais breves do que a prosa narrativa, romance, conto, novela. Estou aqui a falar de poesia lírica, sobretudo.”</p> <p>“(…) a poesia é um artefacto da linguagem que tem uma dimensão emotiva que lhe é dada pela forma como essa linguagem está estruturada e como as palavras se combinam no texto poético (...) a forma como o poema consegue transmitir essa</p>	<p>Constatamos que o E4 deixa claro que é impossível definir poesia tendo em conta às múltiplas definições que existem para este conceito. Neste sentido, define a poesia sobre o que esta significa atualmente para si com a possibilidade de no próximo ano mudar de opinião face à sua definição. A poesia é um artefacto da linguagem, um objeto linguístico carregado de uma dimensão emotiva. A dimensão emotiva é transmitida em muito poucas palavras. Isto porque, por mais longos que sejam os textos poéticos estes apresentam-se mais breves do que a prosa narrativa, o romance, o conto e a novela. E, neste contexto, o E4 fala essencialmente em poesia lírica. Deixa-nos claro que a forma como o poema consegue transmitir a emoção é mais importante do que aquilo que ele significa.</p> <p>O poema é feito de palavras em primeiro lugar e a imaginação e sentimentos surgem em seguida, transmitindo que a poesia invoca emoções de forma inédita e invulgar. A poesia consiste num</p>

	<p>emoção (...) é mais importante isso do que aquilo que ele significa.”</p> <p>“(…) um poema (...) é feito em primeira instância de palavras. Não é feito de ideias, de imaginação, de sentimentos. É claro que nós sabemos que as ideias, imaginação, sentimentos estão lá. Mas em primeira instância a matéria de que é feito é linguagem (...) palavras carregadas de sentido, palavras combinadas de uma forma que nos provoca (...) que são ditas de uma maneira inédita (...)”</p> <p>“(…) é um exercício lúdico relevante (...)”</p> <p>“(…) é palavra carregada de ideologia, como qualquer texto literário.”</p> <p>“(…) é uma forma de devolver às palavras o seu sentido primitivo (...) de preservar a nobreza das palavras no tempo em que as pessoas tendem a usar as palavras com uma grande leviandade (...) É um convite ao respeito pela língua.”</p>	<p>exercício lúdico relevante.</p> <p>Para o E4 a poesia devolve às palavras o seu sentido primitivo, preservando a nobreza das palavras num tempo em que estas são utilizadas com grande leviandade. A poesia é um convite ao respeito pela língua. Neste âmbito, o poeta fala-nos de uma forma emotiva e sentimentalista da poesia sempre aludindo à sua essência e valor simbólico, deixando evidente que esta articulação original entre as palavras torna a poesia em algo único e atrativo. Não se esquece também de apelar à sua dimensão lúdica, de divertimento em que nos apresenta este género literário como algo carregado de ideias, sentimentos e emoções.</p>
Evolução de poesia	<p>“Eu vou dizer aquilo que eu acho que é a poesia hoje para mim o que não quer dizer que eu pensasse a mesma coisa há 10 anos ou há 20 anos. Também não quer dizer que no próximo ano mude de opinião.”</p>	<p>O poeta não nos fala diretamente da evolução da poesia embora manifeste o sentido de mutabilidade do conceito quando nos diz que este se pode alterar ao longo dos tempos. Dá-nos, assim, a entender que esta condição não é passiva mas sim dinâmica e suscetível de ser alterada permitindo uma evolução. Isto é, se o conceito se altera no seu pensamento é sinal que esta se transforma, evoluindo.</p>
Difusão de poesia	<p>“Sim. Há poesia na internet,</p>	<p>O poeta está consciente que a</p>

através da internet	<p>há muito boa poesia que está mal transcrita na internet, mas também há <i>sites</i>, portais, blogues, páginas dedicadas à poesia. Eu acho que isto não contribui para a banalização da poesia mas contribui para a democratização no acesso à poesia.”</p> <p>“Em Portugal há muito poucos leitores de poesia e os livros de poesia vendem muito pouco e saem em pequenas tiragens. (...) permite também aos jovens poetas revelarem a sua escrita de uma forma mais fácil do que acontecia antes. (...) é bom para uma difusão mais rápida da poesia.”</p> <p>“Desvantagens também são óbvias pois se encontram textos muito bons, (...) mas depois também se encontram alguns medíocres, que não têm qualidade.”</p>	<p>internet contribui para a divulgação da poesia e enumera sítios onde podemos aceder a poemas. Todavia, reconhece que a genuinidade do poema muitas vezes se encontra adulterado, cabendo ao pesquisador de poesia seriar a sua própria pesquisa, fala em democratização, ou seja, ao livre acesso aos poemas.</p> <p>Refere que no nosso país existem poucos leitores de poesia, e por conseguinte, poucas vendas apresentando-nos a divulgação dos poemas dos mais jovens escritores de poesia na internet como uma vantagem desta difusão.</p> <p>A nível da internet apresenta a divulgação das poesias dos jovens como vantagem; em contrapartida, a qualidade dos textos apresentados aparece como desvantagem.</p>
----------------------------	--	---

Quadro – Análise de conteúdo relativa à Categoria C. Definição e evolução de poesia e Subcategorias – Definição de poesia, Evolução de poesia e Difusão de poesia através da internet

Categoria D. A VIVÊNCIA DA POESIA NO CONTEXTO ESCOLAR		
E1		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Vivência da poesia no contexto escolar	<p>“(…) penso que ainda é uma utopia. (...) os manuais escolares não abordam com regularidade a poesia, à exceção do 1.º ano de escolaridade (...) Cabe, então, ao professor explorar a poesia na sala de aula e abordá-la. Mas este não se encontra muito motivado para essa abordagem, (...) preocupa-se mais em correr o</p>	<p>A E1 encontra-se sensibilizada para a poesia revelando que a aborda na sala de aula. De igual modo, apresenta-a como uma forma lúdica e atrativa de persuadir os alunos para o processo de ensino e aprendizagem, destacando o 1.º ano de escolaridade como o mais importante/ adequado para esta abordagem individual ou em grupo à poesia devido às</p>

<p>Ideais de vivência da poesia</p>	<p>manual escolar e cumprir o programa do aluno.”</p> <p>“(…) contemplo a poesia na sala de aula. (...) estou a trabalhar com uma turma do 1.º ano e, aqui, os poemas surgem com mais regularidade. Trabalho a poesia através de canções (...) os alunos cantam os poemas em grupo.”</p> <p>“Eles gostam bastante e acham uma forma apelativa e lúdica de aprender fugindo um pouco aquelas regras standardizadas da língua. Penso que no 1.º ano a poesia assume ainda um papel mais importante, pela sua forma simples e divertida (...)”</p> <p>“Esta investigação ia enriquecer as minhas aulas e torná-las mais lúdicas e apelativas. (...) a adesão dos alunos seria fantástica. Eles desenvolviam a sua dimensão lúdica e criativa e encontravam-se mais sensíveis para este género literário.”</p>	<p>caraterísticas únicas que este género literário apresenta. No entanto, revela que os professores se encontram mais preocupados em cumprir o programa, em seguir os manuais escolares, do que em explorar a poesia em contexto de sala de aula. No âmbito do 1.º ano de escolaridade, a E1 diz-nos que a poesia aparece com alguma regularidade. Trabalha a poesia na sala de aula através de canções, por exemplo quando os alunos cantam os poemas em grupo.</p> <p>A professora refere ainda que os alunos gostam muito da poesia devido à sua forma apelativa e lúdica de aprender fugindo às regras standardizadas. Diz-nos, que, é no 1.º ano que a poesia assume um papel mais importante em virtude da sua forma simples e divertida.</p> <p>A professora refere que gostaria que os seus alunos participassem nesta intervenção, visto que aproximaria os seus alunos da poesia tornando-os mais sensíveis, criativos e desenvolvendo a sua dimensão lúdica e, do ponto de vista da professora, as suas aulas tornar-se-iam mais lúdicas e atrativas. Evidencia, assim, a perspetiva do professor e do aluno revelando ganhos benéficos para ambos.</p>
E2		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
<p>Vivência da poesia no contexto escolar</p>	<p>“(…) é cada vez mais uma realidade.”</p> <p>“(…) ainda não existem grandes orientações</p>	<p>Embora a professora transmita que a vivência da poesia nas escolas constitui cada vez mais uma realidade, refere que os</p>

	<p>curriculares neste sentido e a abordagem da poesia fica ao critério de cada professor. Os manuais escolares só fazem uma abordagem considerável ao texto poético, de autores muito diversificados, porque o próprio currículo do 1.º ciclo já vai fazendo algumas referências.”</p> <p>“(…) os alunos revelam-se muito pouco motivados (…) porque brincar com as palavras implica ser criativo e original (…)”</p> <p>“(…) a poesia apresenta-se como uma mais-valia para o desenvolvimento da compreensão, da criatividade e outras competências fundamentais.”</p> <p>“Sim, contemplo a poesia na sala de aula. (…) através de textos, canções, embora recorra mais à poesia a partir do 2.º ano de escolaridade (…)”</p>	<p>alunos se encontram pouco motivados para este género literário, justificando que brincar com as palavras implica ser criativo e original. Igualmente, revela que ainda não existem grandes orientações curriculares no âmbito da poesia ficando ao critério de cada professor a sua abordagem embora evidencie que já existem algumas referências.</p> <p>No que respeita à abordagem da poesia em sala de aula, a professora diz-nos que contempla a poesia na sala de aula através de textos e canções, enumerando algumas vantagens (criatividade, compreensão e desenvolvimento de competências fundamentais). Refere ainda, que contempla a poesia na sala de aula através de textos, de canções, embora recorra mais a este género literário a partir do 2.º ano de escolaridade.</p>
Reação dos alunos às sessões	<p>“(…) mostraram-se muito motivados e interessados pela poesia, alegres e divertidos e, por iniciativa própria, começaram a querer fazer rimas e a brincar com as palavras.”</p> <p>“A poesia começou a fazer parte do meu quotidiano após esta (…) intervenção (…)”</p> <p>“(…) constitui a âncora para capacitar o aluno de ferramentas que são indispensáveis para ele próprio construir novas aprendizagens (…)”</p>	<p>A professora revela que a poesia começa a fazer parte do seu quotidiano após esta intervenção. Os alunos demonstram-se motivados e por iniciativa própria começam a fazer rimas e a brincar com as palavras. Partilha também a ideia que a poesia se apresenta como o ponto de partida para a construção de novas aprendizagens cada vez mais complexas constituindo a âncora para capacitar o aluno de ferramentas indispensáveis.</p>
Interdisciplinaridade	<p>“(…) é possível promover a interdisciplinaridade com recurso à poesia.”</p>	<p>A E2 tem noção que é possível promover a interdisciplinaridade com recurso à poesia dependendo</p>

	<p>“Estou a lembrar-me de uma poesia que fazia referência aos animais e suas características: “Ovos misteriosos” e que nos conduziu (...) à área do Estudo do Meio (...) De uma forma lúdica, os alunos aprendem os conteúdos programáticos estipulados.”</p> <p>“Não (...) é sempre possível fazer interdisciplinaridade (...) mas quase sempre (...) depende da criatividade do professor (...)”</p> <p>“(...) as sessões promovidas permitiram explorar determinado conteúdo programático de forma lúdica (...) motivar os alunos a participarem nas atividades, sejam elas individuais ou em grupo.”</p>	<p>da criatividade do professor, dando um exemplo da sua atividade letiva.</p> <p>Quanto à nossa intervenção diz-nos que os alunos se encontraram motivados e participaram de forma ativa, quer individualmente, quer em grupo, evidenciando o caráter lúdico desta abordagem aos conteúdos programáticos.</p>
E3		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Experiência enquanto aluno	<p>“Já não me lembro muito bem. (...) Não tenho essa ideia de ser uma presença muito grande. (...) a minha professora do ensino primário, na altura lia-me bastantes histórias mas eram mais histórias de facto.”</p> <p>“(...) a poesia não estava muito presente nos manuais escolares. Iria exigir que o professor também fizesse as suas pesquisas e fosse à procura de coisas e o professor não estava muito interessado nessas coisas e em ir à procura. (...) transmitiam aquilo a que estavam limitados nos manuais escolares.”</p> <p>“Os professores não estavam</p>	<p>A E3 refere que não se recorda muito da experiência enquanto aluna. Todavia, relata essa experiência pessoal afirmando que o recurso à poesia era escasso embora a professora lê-se bastantes histórias mas não de poesia. Diz-nos que a poesia não estava muito presente nos manuais escolares. Os professores transmitiam aquilo a que estavam limitados nos manuais escolares, não adotando uma atitude ativa em busca de informação e de outros conteúdos escolares e noutras competências que eles próprios pensavam que não fazia parte da sua função docente.</p>

Experiência profissional	<p>eles próprios motivados para o discurso poético (...) consideram que esta incursão não faz parte do papel desempenhado (...)"</p> <p>"(...) é sobretudo pela via de formação que as pessoas despertam para dimensões para as quais, inicialmente não pensavam. (...) É o desconhecimento que as leva a não fazerem as coisas (...) que se repercute numa alteração das suas práticas."</p> <p>"Tenho acompanhado alguns projetos mais ao nível da tradução e de transformar os próprios alunos em produtores de textos."</p>	<p>A nível da experiência profissional revela que os professores não se encontram sensibilizados para o desconhecido pois isto implica mudança nas suas práticas. Assim, diz-nos que é pela via de formação que os agentes educativos contactam com diferentes dimensões e despertam para elas. A nível da formação a E3 sensibiliza-os para a tradução e produção de textos poéticos convidando-os a adotarem uma atitude ativa face a este processo.</p>
Vivência da poesia no contexto escolar	<p>"Eu tenho acompanhado vários projetos e o que tenho acompanhado é uma evolução positiva. É uma área de especial interesse por via das bibliotecas escolares. (...) maior variedade e riqueza de livros que dá a possibilidade aos professores de poderem utilizar nas suas aulas (...)"</p> <p>"(...) as pessoas reduziam a sua ligação ao manual escolar. (...) as bibliotecas começaram a tocar de uma forma mais efetiva disponibilizando também materiais diversificados (...) há também uma apetência dos miúdos para a poesia."</p> <p>"Participei em alguns projetos da CML em áreas relacionadas com o incentivo à criatividade e imaginação (...) é uma pena que os professores não utilizem mais essa capacidade (...) de uma</p>	<p>A nível da vivência da poesia a E3 perspetiva esta vivência como positiva chamando-nos a atenção para o papel desempenhado pelos professores bibliotecários que, na sua opinião, desempenham um papel fulcral neste contacto dos professores com a poesia. O facto de as bibliotecas disponibilizarem maior variedade e riqueza de livros e a apetência manifestada pelos alunos para a poesia contribuem para a sua vivência nas escolas. A E3 defende que o professor limita-se a cumprir o manual escolar e não utiliza a criatividade e imaginação para inovar e abordar os conteúdos de forma lúdica, sendo determinante o contributo dos professores bibliotecários nesta incursão da poesia em contexto de sala de aula.</p> <p>Inferimos, assim, que quicá motivada pela sua investigação no âmbito das bibliotecas escolares,</p>

	forma lúdica. Acho que os professores vão mais à procura de livros de poesia, muitas vezes com o apoio dos professores bibliotecários e, portanto trazem mais a poesia para a sala de aula.”	a E3 perspectiva-a como um recurso no que respeita à sensibilização dos professores para a vivência da poesia e, por sua vez, a posterior sensibilização dos seus alunos. Coloca em evidência o papel desempenhado pelo professor bibliotecário atribuindo-lhe um papel determinante na abordagem da poesia na sala de aula, visto que estes incentivam os professores a procurarem e lerem livros de poesia.
E4		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Vivência da poesia no contexto escolar	“(…) muitos professores continuam a ter uma certa relutância em trabalhar a poesia com os seus alunos. (…) os professores não são eles próprios leitores de poesia.” “A poesia contemporânea se tornou (…) mais fechada, mais hermética (…) não conseguem agarrá-la como conseguem agarrar um texto em prosa narrativa. (…) acontece em todos os ciclos de ensino.”	O poeta manifesta que os professores ainda apresentam uma certa relutância em trabalhar a poesia com os seus alunos, justificando com o facto de os professores não lerem poesia e revelarem dificuldades na sua abordagem. Para o E4 a poesia contemporânea tornou-se mais fechada, mais hermética e os professores não a conseguem agarrar como agarram um texto em prosa narrativa. Esta realidade constata-se em todos os ciclos de ensino.
Experiência enquanto aluno	“(…) os meus professores de poesia não recuavam muito perante a poesia. Recuavam perante a poesia contemporânea.” “(…) termos acesso à poesia clássica também nos obrigava a estar mais atentos à linguagem dessas poesias (…) apreendermos e compreendermos o essencial do texto. Penso que falta isso na compreensão poética dos nossos alunos.”	O poeta relata a sua experiência como uma vivência em que os professores não recuavam muito face a poesia. Recuavam, sim, face à poesia contemporânea. O E4 refere que facto de terem acesso à poesia clássica obrigava a que os alunos estivessem mais atentos à linguagem da poesia e apreendessem o essencial do texto. Alega que o que falta nos alunos é a compreensão poética do texto.

<p>Ideais de vivência da poesia</p>	<p>“(...) não há nenhuma receita. O fator principal é que o professor seja ele próprio um bebedor de poesia (...) aberto à pluralidade das linguagens poéticas (...), nem que seja por via de traduções.”</p> <p>“(...) deve ser abordada de maneira diferente no ensino pré-escolar, no ensino básico, no terceiro ciclo e no ensino secundário (...) Mas vai-se sobretudo pôr os alunos em contacto com uma poesia que eles possam compreender e que possam ouvir ler com prazer, eles próprios dizerem e lerem em voz alta esses poemas.”</p> <p>“(...) no pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, a leitura em voz alta pelo professor, a leitura em voz alta gravada em CD e em DVD (...) dá uma vibração à poesia que provém da voz humana (...) essencial para crianças ou que ainda não sabem ler e estão a dar os primeiros passos na leitura e para quem a leitura oral expressiva é muito importante. (...) dar aos alunos a possibilidade de eles dizerem em voz alta poemas e lhes dessem essa expressão, aprenderem a pronunciar sílabas todas (...) Perceberem que os sons da língua têm em si uma beleza intrínseca que a voz humana pode colocar em evidência (...) no pré-escolar e no primeiro ciclo eu acho que se deva começar primeiro pelos trava-línguas e lengalengas, poesia popular, adivinhas, canções de</p>	<p>O poeta refere que não existe uma receita para a vivência da poesia e depende da abertura do professor à pluralidade de linguagens poéticas para sensibilizar os seus alunos para a poesia. O professor não deve fechar-se e deve encontrar-se aberto às traduções de poemas e colocar os seus alunos em contacto com a poesia. Neste âmbito, dependendo do ano de escolaridade do aluno, deve-se possibilitar ao aluno o contacto com uma poesia que eles possam compreender e que possam ouvir ler com prazer, eles próprios dizerem e lerem em voz alta esses poemas.</p> <p>O E4 refere que no pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico, os alunos devem ouvir poesias em voz alta pela voz do professor, de um poeta, gravada em CD, enfim, a voz humana, vibrante e apelativa. Numa fase inicial do ensino formal, após os alunos contactarem com a poesia através da audição, nomeadamente, fala-nos da possibilidade do professor dar aos alunos poemas para que eles leiam em voz alta, pronunciem as sílabas, articulem as palavras, treinem a dicção do texto não se concentrando na análise de textos, mas sim explorando esta dimensão oral por intermédio de trava-línguas, lengalengas, adivinhas, entre outras, privilegiando a expressão oral. Em seguida, quando os alunos já sabem escrever e ler devemos dar a possibilidade deles produzirem poemas envolvendo-se em atividades de criação artística para mais tarde entrarem em contacto com poetas clássicos.</p>
--	--	---

	<p>embalar (...) privilegiando muito a leitura oral, o treino de articulação e dicção dos textos e menos a análise do texto poético.”</p> <p>“(…) quando os alunos já sabem ler e escrever razoavelmente, tendo algum domínio sobre a língua devem arranjar-se estratégias que lhes permitam escrever textos de intenção literária, poesia, por eles próprios e exercitarem através de jogos poéticos algumas estruturas da poesia (...) comparação, estrutura da metáfora, estrutura musical do poema, aprenderem a utilizar certos tipos de musicalidade num poema imprimindo ritmo e tonalidade ao texto. (...) tem lugar a partir do terceiro ano, quarto ano quando já têm um domínio nítido da leitura e da escrita que lhes permita jogar com a língua. (...) não podemos ficar só no jogo (...)”</p> <p>“(…) a seguir a essa poesia oral se deve transmitir a poesia escrita para a infância, a canção e só mais adiante colocar as crianças e jovens em contacto com poetas clássicos (...)”</p> <p>“(…) no quarto ano de escolaridade já possível ler um ou outro poema de Luís de Camões, Fernando Pessoa (...) um ou outro texto que parece que foi feito de propósito para um público infantil. No final do primeiro ciclo as crianças devem perceber que a poesia não é toda igual. Há uma poesia lírica e uma poesia épica. (...)”</p>	<p>O poeta diz-nos que no final do primeiro ciclo os alunos devem perceber que a poesia não é toda igual distinguindo poesia lírica (apelo a emoções e expressão de sentimentos) de poesia épica (factos históricos, medievais) devendo-lhes dar a oportunidade de contactarem com poetas contemporâneos.</p> <p>Inferimos, assim, que o poeta dá-nos estratégias de abordagem da poesia em diferentes níveis de ensino tornando o aluno mais criativo ao longo da sua abordagem, onde enfatiza o papel desempenhado pela leitura em voz alta nesta transição entre a poesia oral e a poesia escrita.</p>
--	---	---

<p>Interdisciplinari- dade</p>	<p>A partir de determinada altura é importante perceber que a poesia não é toda rimada e que não está toda ela sujeita às convenções métricas, estróficas e rimáticas da poesia clássica. (...) é necessário introduzir aqui os poetas contemporâneos (...) ouvir poesia em voz alta é uma experiência muito educativa.”</p> <p>“Eu acho que de muitas formas.”</p> <p>“Se quiser fazer uma antologia de poesia, seja para crianças, seja para adultos em torno do tema a árvore (...) tanto interessa à Língua Portuguesa, às Ciências da Natureza, à Geografia, enfim, a outras disciplinas. (...) a poesia tem relações privilegiadas com outras disciplinas (...)”</p> <p>“Dou um exemplo, há um livro de poesia para crianças lindíssimo que é a “Arca de Noé” (...) estes poemas foram cantados e musicados por cantores brasileiros. (...) pegar nesse livro e nas canções que foram feitas a partir dele (...) relação entre a poesia e a música que deve ser aproveitada. (...) menos óbvia a relação que a poesia tem com a ilustração e as artes plásticas. (...) temos que ler não apenas o texto mas a imagem.”</p> <p>“(...) existe um tipo de poesia que é a poesia visual, (...) que explora muito a disposição das palavras na página. Explora muito a dimensão visual do texto</p>	<p>O poeta apresenta alguns exemplos de como promover a interdisciplinaridade no âmbito da poesia, deixando claro que existem múltiplas formas de promoção da interdisciplinaridade. Todavia, atribui uma ligação menos óbvia à relação existente entre a poesia e a Expressão Plástica embora nos fale na poesia visual a este nível. Recorre às novas tecnologias como auxílio neste processo dizendo-nos que ainda existe muita coisa a fazer nesta articulação entre disciplinas e conteúdos.</p> <p>Neste âmbito, com base nas palavras do poeta a interdisciplinaridade pode ser feita a vários níveis, embora não nos fale no papel desempenhado pelo professor e pelo aluno no que se refere ao processo de abordagem, limitando-se a apresentar alguns exemplos de promoção da interdisciplinaridade.</p>
---	--	--

	(...), hoje em dia com a ajuda das tecnologias de uma forma mais eficaz e atrativa nas horas destinadas à Expressão Plástica. Há muitas coisas que se podem fazer.”	
--	---	--

Quadro – Análise de conteúdo relativa à Categoria D. A vivência da poesia no contexto escolar e Subcategorias – Vivência da poesia no contexto escolar, Ideais de vivência da poesia, Reação dos alunos às sessões, Interdisciplinaridade, Experiência enquanto aluno e Experiência profissional

Categoria E. CARATERIZAÇÃO DA RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE A POESIA E AS CRIANÇAS		
E1		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Objetivos	<p>“Sim, todos nós professores devemos pensar nisso.”</p> <p>“Claro que esses objetivos se podem atingir através da poesia.”</p> <p>“(…) os objetivos fulcrais da escola prendem-se com a formação do indivíduo na sua dimensão humana e profissional. É necessário formar o indivíduo para a vida para que ele seja ativo e revolucione a sociedade.”</p>	<p>A professora demonstra estar consciente da importância dos objetivos no desenvolvimento do aluno emitindo que todos os professores devem pensar neles, sendo que estes podem ser atingidos por intermédio da poesia. Para a E1 os objetivos fulcrais da escola prendem-se com a formação do indivíduo na sua dimensão humana e profissional com vista a que este desempenhe um papel ativo na sociedade. Depreendemos que a professora pretende que a escola forme o indivíduo a nível pessoal e profissional e que este desempenhe um papel ativo na sociedade com vista à mutação social (perspetiva de mudança).</p>
Estratégias	<p>“Através de um teatro, da leitura de um poema, do aluno cantar uma canção ele está a formar-se nestas dimensões e a assumir um papel de relação com o outro e de conviver em sociedade.”</p>	<p>A E1 enumera algumas estratégias para o alcance desses objetivos com recurso à poesia remetendo-nos para o teatro, a leitura de poemas, as canções</p>

<p>Níveis de interação</p>	<p>de</p> <p>“(…) as crianças gostam bastante da poesia (…) explora uma dimensão mais lúdica e artística da língua e é muito apelativa.”</p> <p>“(…) já tive um aluno que andava sempre a escrever poemas porque a mãe era uma poeta local e despertou nele o gosto pela poesia. (…) escreve poemas e participa em todos os concursos relacionados com esta área encontrando-se, agora, a desenvolver um projeto com a biblioteca da sua escola.”</p> <p>“(…) esta intervenção seria uma mais-valia para eles. Ia formá-los nas diferentes dimensões e eles iam perceber que a escola não é somente agarrarmo-nos a seguir o manual escolar, mas também que existem outras formas de abordarmos os conteúdos programáticos. Basta que haja criatividade.”</p>	<p>promovendo o contacto entre o aluno e o outro, o aluno e a sociedade.</p> <p>Assim, a área de Expressão Dramática, Língua Portuguesa e Expressão Musical articulam-se com vista a formar o aluno nas múltiplas dimensões, nomeadamente a nível social, na sua relação com o outro.</p> <p>A E1 revela noção das potencialidades da poesia e da facilidade que esta apresenta em chamar a atenção dos alunos. Dá-nos o exemplo de um aluno que escreve muitos poemas, pois a mãe era uma poeta local e, o contacto deste aluno com a poesia levou-o a participar em concursos relacionados com esta área permitindo-lhe desenvolver um projeto na biblioteca da escola. Aqui, relaciona-se a biblioteca com a poesia.</p> <p>No que respeita à interação dos seus alunos, após a participação nas sessões poéticas, a E1 classifica-as como uma mais-valia pois forma os alunos nas diferentes dimensões. A aprendizagem dos conteúdos programáticos não se concretiza somente através da utilização do manual escolar, dependendo da criatividade do professor em dinamizar atividades que atinjam os mesmos objetivos, ou outros, de forma lúdica, pedagógica e mais atrativa.</p>
-----------------------------------	--	--

E2		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Objetivos	<p>“Penso que existem objetivos fulcrais que se podem atingir com a abordagem da poesia na escola (...) o desenvolvimento da compreensão (...) outros transversais a todas as disciplinas.”</p> <p>“(...) a motivação para a leitura (...) desenvolver o nível de compreensão, permite o desenvolvimento do sentido estético, aquisição de valores e saberes (...), crescente dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, etc.”</p>	<p>A professora revela consciência de que os objetivos da escola se podem atingir através da poesia e fala-nos da transversalidade no alcance desses objetivos. Em seguida, enumera alguns objetivos relacionados com a motivação para a leitura, a compreensão, o sentido estético, os valores e saberes e, acima de tudo que a poesia contribui para a crescente dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Assim, depreendemos que a poesia forma o indivíduo nas várias dimensões contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.</p>
Estratégias	<p>“(...) considero que poderá tornar-se num ensino mais agradável e motivador (...)”</p> <p>“(...) ao querermos formar a dimensão estética do aluno (...) estamos a preparar o aluno para a sua sensibilidade estética (...)”</p>	<p>A nível das estratégias, a professora não foi clara, embora nos destaque a dimensão estética do aluno considerando que o ensino da poesia se apresenta agradável e motivador. Todavia, não especifica que estratégias concorrem para o alcance desses objetivos que os apresenta de forma clara e objetiva.</p>
Níveis de interação	<p>“O que se verificou é que as crianças desta idade (6-7 anos) revelam já alguma criatividade e óptima relação com a poesia, pela dinâmica que esta proporciona. Os alunos encaram estas atividades como uma brincadeira, mas percebem que, (...) a poesia se</p>	<p>A E2 faz-nos o balanço desta intervenção aludindo para o facto de as crianças encararem as atividades como uma brincadeira e percebendo que a poesia se relaciona com as palavras. Diz-nos que as crianças</p>

	<p>relaciona com palavras (...)"</p> <p>"Com esta investigação, as crianças mostraram enorme entusiasmo pelas atividades e mostraram criatividade através dos trabalhos que realizaram, revelando-se muito recetivas na participação destas atividades. (...) abordagem lúdica e rica já conseguem identificar algumas características do texto poético e já distinguem a poesia da prosa (...) fazem tentativas de elaboração de frases com palavras a rimar. As adivinhas, travalínguas e lengalengas despertam o interesse dos alunos e estes mostraram-se bastante motivados e levaram esse entusiasmo para espaços exteriores à escola (...)"</p>	<p>demonstraram enorme entusiasmo na participação das atividades e apresentaram-se bastante recetivas revelando criatividade e ótima dinâmica de relação com este género literário, continuando os trabalhos de contacto com a poesia (travalínguas, lengalengas) e na produção poética (identificação de características do texto poético, distinção entre poesia e prosa, tentativas de elaboração de frases a rimar) levando-as para espaços exteriores à escola.</p>
E3		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Objetivos	<p>"(...) estive envolvida na realização dos últimos programas de Português (...)"</p> <p>"(...) há uma dimensão muito importante que é a dimensão estética e a educação literária. (...) associada ao ensino mais instrumental que é a educação estética e educação literária da literatura nas suas várias vertentes (...)"</p> <p>"(...) a língua tem vários usos (...) que mais fortemente se relaciona com essa dimensão estética."</p>	<p>A E3 evidencia duas dimensões que considera relevantes: a dimensão estética e a dimensão literária. Não as explica convenientemente, embora associe a dimensão estética a um ensino mais instrumental em que a língua apresenta vários usos e a dimensão literária à literatura nas suas várias vertentes. No entanto, a dimensão estética é colocada em evidência onde inferimos que para a E3 o principal objetivo da poesia se prende com a dimensão estética.</p>
Níveis de interação	<p>"(...) a relação entre a criança e a poesia é fundamental."</p> <p>"(...) em casa é através das rimas infantis que os pais possam conhecer. As rimas são o ponto de</p>	<p>A E3 ao falar-nos dos níveis de interação entre a criança e a poesia releva o papel desempenhado pelas rimas infantis que considera</p>

	<p>partida para alguns jogos, para algumas brincadeiras.”</p> <p>“A tal educação estética e literária começa desde a infância. (...) são fundamentais e são instrumentos (...) para desenvolver determinadas competências e determinada forma de a criança se relacionar em relação ao mundo e manifestações culturais (...) a literatura e a poesia é uma dessas dimensões. (...) devem ser utilizadas para as crianças aprenderem quantas sílabas tem, o tipo de rima e uma abordagem formal que, do meu ponto de vista, tem pouco interesse só por si. (...) há de facto uma relação forte à nossa língua que pode ser abordada desde a infância através do recurso à poesia.”</p>	<p>o ponto de partida para os jogos, para brincadeiras (dimensão lúdica) que são explorados em contexto informal (casa). Fala-nos que na abordagem à nossa língua podemos recorrer à poesia desde a infância com vista a promovermos inúmeras competências na criança para uma melhor integração ao contexto formal (escola) e numa melhor relação com a sociedade.</p> <p>Assim, a E3 enaltece o papel desempenhado pelas rimas infantis que são abordadas na infância e constituem o ponto de partida para jogos e brincadeiras, no âmbito de uma dimensão lúdica.</p>
E4		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Objetivos	<p>“(...) a poesia vale por si enquanto conteúdo (...) é na escola que as crianças aprenderão os mecanismos da escrita poética, as estruturas poéticas, os rudimentos de versificação, os recursos expressivos. (...) Conteúdo que tem quer ensinado, que tem que ser aprendido (...) para o desenvolvimento das competências de leitura (...) leitura interpretativa, leitura oral expressiva.”</p> <p>“(...) a poesia pode ser uma estratégia, um recurso para outro tipo de atividades, (...) agrada-me que um professor de Ciências da Natureza possa pegar num poema (...) A mesma coisa em relação à Matemática (...) toca, por vezes, diferentes áreas do saber.”</p> <p>“(...) a poesia é capaz de introduzir</p>	<p>Quanto aos objetivos, o poeta fala-nos da poesia explorada enquanto conteúdo para o desenvolvimento da competência leitora e aborda a poesia enquanto estratégia/ recurso para atingir outros objetivos, relacionando-a com outras áreas do saber (interdisciplinaridade).</p> <p>Inferimos que nos apresenta como objetivos específicos da poesia: promover a motivação da criança e desenvolver a dimensão lúdica, despertando a criança para a aprendizagens de inúmeros conteúdos abordados em</p>

<p>Produção poética</p>	<p>nas aulas de língua uma dimensão mais lúdica, (...) mais motivadora (...)"</p> <p>"(...) como conteúdo (...) como um tipo de texto que pode estar ao serviço das competências leitoras."</p> <p>"Já produzi poesia mais simples, mais ritmada, mais cantante, apostando no jogo linguístico (...) também já escrevi poesia mais exigente nas suas leituras, exigente para os mais novos."</p> <p>"Tenho em conta a heterogeneidade do público mas não de forma rígida. Às vezes nem sei muito bem para quem estou a escrever."</p>	<p>contexto escolar.</p> <p>Assim, o poeta leva-nos a concluir que a poesia pode ser abordada de múltiplas formas e encontra-se presente nas diferentes áreas curriculares, devendo ser explorada com vista a desenvolver as competências leitoras.</p> <p>Percebemos que o poeta produz as suas obras pensando em diferentes públicos, em que todas elas se pautam por diferentes características e graus de complexidade. Embora nos diga que tem em conta a heterogeneidade dos destinatários, não se prende a esta condição de forma rígida levando-nos a induzir que se deixa influenciar pela imaginação na sua escrita enquanto produz poesia.</p>
<p>Temáticas de interesse</p>	<p>"(...) através dos jogos linguísticos (...), chamando a atenção dos mais novos para a riqueza da própria palavra, (...), das capacidades expressivas da linguagem, a pluralidade de significados que uma palavra pode encerrar."</p> <p>"(...)a natureza, (...) os animais, (...) árvores (...) é um ponto de partida para aquilo que eu escrevo e acaba por ser também um ponto de chegada (...) há uma certa atitude ecologista, de defesa do ambiente que passa nos meus livros."</p> <p>"(...) também gosto de escrever certos textos que podem ter uma dimensão ideológica de cidadania, de valores de cidadania, sejam eles de democracia, a solidariedade, a</p>	<p>As temáticas de interesse apresentadas pelo poeta prendem-se em explorar as capacidades expressivas da linguagem e os significados que uma palavra pode encerrar, com a natureza, com os animais com a dimensão ecológica e com a dimensão ideológica (valores sociais). Concluímos, assim, que as temáticas abordadas pelo E4 constituem temáticas de interesse para a criança, pois despertam a sua atenção e formam-na enquanto cidadão e membro de uma sociedade.</p>

	fraternidade, a oposição à guerra, à violência, à discriminação racial (...). lembro-me de já ter escrito textos sobre essas coisas.”	
--	---	--

Quadro– Análise de conteúdo relativa à Categoria E. Caracterização da relação existente entre a poesia e as crianças e Subcategorias – Objetivos, Estratégias, Níveis de interação, Produção poética e Temáticas de interesse

Categoria F. VANTAGENS DO ENSINO DA POESIA		
E1		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Vantagens	“(…) apresenta muitas vantagens (...) fugirmos às regras e quebrarmos com elas; é uma forma nova de ver o mundo e o criar; é desenvolver a criatividade e imaginação e permitir uma maior plasticidade mental.” “É formar a criança nas diferentes dimensões: estética, artística, afetiva e social.”	A professora refere que a poesia apresenta inúmeras vantagens relacionando-a com a imaginação, a criatividade, uma maior plasticidade mental. Simultaneamente, a E1 defende que a poesia forma a criança nas diferentes dimensões (estética, artística, afetiva e social) pelo que inferimos que nos remete para um papel mais artístico da poesia relacionando-a com os afetos, com a sociedade, com o desenvolvimento da sensibilidade, com o contacto com a arte. Assim, inferimos que a poesia é apresentada pela professora numa perspectiva mais axiológica, relacional e artística surgindo como um ponto de partida para a construção de inúmeras aprendizagens significativas.
E2		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Vantagens	“(…) permitir que a criança seja reflexiva e criativa em relação à sua participação no meio e na sociedade.”	A E2 transmite uma opinião sucinta quanto às vantagens apresentadas pelo ensino da poesia elencando o seu carácter criativo e reflexivo na participação da criança com o meio, com a sociedade. Depreendemos que a professora fala-nos na poesia numa vertente mais lúdica e criativa, assim como a apresenta numa vertente mais consciente e racional aludindo

Vantagens das sessões de poesia	<p>“Foi evidente a participação dos alunos nas atividades (...) e o envolvimento (...)”.</p> <p>“(…) momentos de descontração, a alegria e, simultaneamente de aprendizagem (...) familiarizando a criança com esta linguagem conotativa e poética e com esta disposição gráfica tão característica da poesia e que a distingue dos demais géneros literários.”</p> <p>“A longo prazo, penso que irá despertar o gosto pela leitura e pelos livros, minimizar possíveis dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, estimular a oralidade, enriquecer o vocabulário, desenvolver a imaginação e a criatividade.”</p>	<p>ao pensamento. Para qualquer um dos casos aborda a relação da criança com o meio e a sociedade, ou seja, o caráter dinâmico e interativo manifestado por este género literário.</p> <p>A E2 revela que a participação e envolvimento dos alunos nas atividades é evidente. As sessões promoveram momentos de descontração, de alegria e de aprendizagem familiarizando a criança com a linguagem conotativa e poética possibilitada pela abordagem da poesia.</p> <p>A professora refere que a disposição gráfica da poesia distingue-a dos diferentes géneros literários. A longo prazo, a entrevistada pensa que estas sessões contribuirão para os alunos despertarem para o gosto pela leitura e pelos livros, minimizando possíveis dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, assim como será estimulada a oralidade, o enriquecimento do vocabulário e promover-se-á o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.</p>
E3		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Vantagens	<p>“Acho que é mais a dimensão estética e a compreensão que através da língua podemos falar várias coisas de maneiras diferentes.”</p> <p>“Podemos falar sobre os animais (...) através das rimas e de um poema (...) podemos quase fazer tudo e dizer tudo.”</p> <p>“Penso que a poesia mostra às crianças desde muito cedo a plasticidade da língua, das palavras. Com as palavras nós podemos construir muitas coisas (...) Essa dimensão é que</p>	<p>A E3 apresenta como principais vantagens da poesia a sua dimensão estética e a possibilidade que a poesia tem em mostrar às crianças a plasticidade da língua, assim como a sua compreensão. Este brincar com as palavras também promove a interdisciplinaridade e desenvolve a imaginação e criatividade, dependendo da receptividade do professor para abordar a poesia, bem como da sua criatividade e imaginação.</p> <p>Deste modo, inferimos que para a E3 as principais vantagens elencadas</p>

	me parece mais interessante.” “(…) promove a interdisciplinaridade (...) o desenvolvimento da imaginação e criatividade. (...) o professor (...) deve ser imaginativo e criativo (...)”	prendem-se com as possibilidades que a poesia permite a nível da língua e da articulação original entre as palavras, bem como a sua dimensão estética imprescindíveis para a formação de um ser criativo e imaginativo.
E4		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Vantagens	<p>“Eu acho que as vantagens são inúmeras.”</p> <p>“Acho que a principal vantagem, bem, não sei se é a principal vantagem mas é muito importante, é que as crianças e os jovens possam (...) ficar mais bem preparados para enfrentar textos mais exigentes (...)”</p> <p>“(…) é um instrumento essencial na educação literária.”</p> <p>“(…) quem aprende a ler poesia e a gostar de poesia, a escrever textos de poesia com intenção poética é alguém mais sensível aos valores da linguagem, mais sensível há necessidade de respeitar as palavras (...)”</p> <p>“(…) acho que qualquer poema por curto que seja, se for um poema de qualidade, é um texto que tem determinado efeito na nossa mente (...) que favorece o pensamento divergente (...) capaz de contribuir para formar pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais reflexivas, menos apressadas e menos rendidas aos terríveis valores do dinheiro e materialista. (...) favorece um desenvolvimento espiritual (...) já enumerei as vantagens mais importantes.”</p>	<p>O poeta marca nitidamente a sua posição evidenciando que é uma opinião pessoal, uma vez que utiliza constantemente a expressão “eu acho”.</p> <p>Diz-nos que existem inúmeras vantagens na abordagem à poesia apresentando algumas que ele considerada mais importantes (por exemplo: formação de um pensamento divergente, de um desenvolvimento espiritual na formação de um sujeito sensível, crítico, reflexivo munido de valores humanos e morais) evidenciando que a poesia surge como ponto de partida para a criança enfrentar textos literários cada vez mais complexos. O poeta utiliza a poesia como um recurso, um instrumento essencial na educação literária que favorece o pensamento divergente e contribui para formar pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais reflexivas, menos agarradas ao dinheiro e a bens materiais. A poesia favorece um desenvolvimento espiritual surgindo como o recurso para a aprendizagem da leitura, da escrita, para o desenvolvimento de múltiplas competências.</p>

Quadro – Análise de conteúdo relativa à Categoria F. Vantagens do ensino da poesia e Subcategorias – Vantagens e Vantagens das sessões de poesia

Categoria G. VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA		
E1		
Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de sentido
Reações	“(…) este trabalho é bastante pertinente e recai numa área muito pouco explorada.” “Gostei bastante de participar nesta entrevista, pois senti-me útil para a investigação e dei o meu contributo embora de forma muito superficial. (…)”	A E1 considera o nosso trabalho bastante pertinente e diz-nos que recai numa área pouco explorada. Inferimos que a professora gostou de participar nesta entrevista uma vez que considera este trabalho relevante e o contributo dos investigadores constitui uma mais-valia para a investigação nesta área pouco explorada.
Sugestões	“(…) penso que foi abordado tudo.” “Não acrescentaria nada ao trabalho (…)”	Quanto às sugestões não as apresenta visto que não acrescentaria nada a este trabalho levando-nos a inferir que o considera completo.
E2		
Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de sentido
Reações	“Esta entrevista é pertinente e tem sentido atendendo ao trabalho realizado na turma. A investigação também faz muito sentido embora pense que este estudo se devesse prolongar pelos quatro anos de escolaridade do 1.º ciclo (…)	Segundo a E2 a poesia aparece com mais incidência no 3.º e 4.º ano de escolaridade, razão pela qual pense que era necessário um prolongamento da nossa intervenção pelos quatro anos de escolaridade. A professora refere que a participação dos alunos mais tímidos e com mais dificuldades de aprendizagem não é tão ativa como os outros alunos, sendo de todo o interesse prolongar a intervenção ao longo dos quatro anos de escolaridade.
	porque a abordagem à poesia aparece com mais força no 3.º e 4.º ano ao nível do texto poético.” “(…) a participação de alguns alunos mais tímidos e com mais dificuldades de aprendizagem não era tão ativa como os outros e, desta forma, com um trabalho de quatro anos a evolução seria mais visível.” “(…) a poesia se apresentou determinante na incursão à escrita e à leitura e a sua	O <i>feedback</i> sobre a nossa intervenção é bastante positivo emitindo que se apresentou determinante na incursão do aluno à escrita e à leitura através desta abordagem lúdica e pedagógica da língua, assim como permitiu à professora melhorar a sua prática pedagógica. Inferimos, assim, que os resultados

Sugestões	<p>abordagem neste ano de escolaridade foi espetacular embora o aluno pudesse desempenhar um papel mais ativo nos anos de escolaridade mais avançados.”</p> <p>“(…) esta abordagem lúdica e pedagógica da língua facilitou a minha intervenção e contribuiu significativamente para melhorar as minhas práticas educativas.”</p> <p>“Não acrescentaria (…) nada embora ache que o tempo de aplicação devia ser de quatro anos.”</p>	<p>foram os esperados e contribuíram visivelmente para a melhoria das práticas educativas, embora deduzíssemos que a professora pretendesse que esta investigação se prolongasse pelos quatro anos de escolaridade, uma vez que alega que é no 3.º e 4.º ano de escolaridade que a poesia é abordada com mais incidência, nomeadamente a nível do texto poético.</p> <p>Quanto às sugestões, a E2 não acrescentaria nada embora prolongasse o período de aplicação das sessões de poesia.</p> <p>Desta forma, a E2 gostaria que este trabalho se tornasse mais consistente, duradouro e solidificado prolongando-se nos quatro anos de escolaridade para uma melhor compreensão da sua vivência e evolução da poesia.</p>
E3		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Reações	<p>“Este estudo é fundamental porque continua a ser uma área menor na área da literatura para os mais novos e todos os trabalhos desenvolvidos nesta área numa forma mais prática ou numa dimensão concetual são uma mais-valia importante.”</p> <p>“(…) é muito importante a Ana dar a conhecer os resultados do estudo para que o trabalho tenha repercussões. (...) pense em formas de divulgar o trabalho que apresentou porque é fundamental.”</p>	<p>A E3 considera este estudo fundamental quer a nível prático, quer a nível concetual sobretudo porque considera esta área da literatura uma área menor na literatura para os mais novos. De igual modo, aconselha-nos a divulgarmos os resultados deste estudo para que existam repercussões dos resultados obtidos, pois considera o nosso trabalho fundamental.</p>
Sugestões	<p>“Não tenho nada a acrescentar.”</p>	<p>A E3 refere que não acrescentaria nada ao nosso trabalho de investigação.</p>

E4		
Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de sentido
Reações	<p>“Acho que é uma investigação relevante. (...) porque no início do ensino a nossa escola ainda não está suficientemente desperta para a importância de abordar o texto poético e a criação poética. (...) os professores ainda não estão suficientemente preparados, muitos deles, suficientemente motivados para utilizar a poesia nas suas aulas. (...)”</p>	<p>Quanto às reações o poeta reconhece a importância deste trabalho embora nos transmita que os professores não se encontram preparados/ motivados para o ensino da poesia e, consequentemente utilização na sala de aula.</p> <p>Inferimos que embora o poeta reconheça a importância da poesia diz-nos que os professores não se encontram motivados e, subsequentemente não abordam devidamente a poesia nas escolas manifestando satisfação pela abordagem a este tema.</p>
Sugestões	<p>“(...) talvez (...) chamar a atenção para quem prossegue uma educação poética tem de facto de ser um razoável leitor de poesia e conseguir abrir a sua alma, inteligência, coração e capacidade compreensiva aos mais distintos tipos de poesia que nós encontramos na criação do passado e na criação do presente, isto é, que não desprezemos os clássicos, por exemplo.”</p> <p>“(...) para darmos a conhecer os grandes poeta da língua temos que necessariamente conhecer as suas obras e fazer a seleção certa, do poema certo, na idade certa. Isso exige trabalho, ponderação, esforço, leitura. Eu não sei se todos os professores estão preparados para isso (...) se não preferem o caminho da facilidade que está mais próximo deles, em vez de irem à procura do desconhecido que lhes reserva talvez grandes surpresas.(...)”</p>	<p>O E4 realça a importância que os clássicos desempenham nesta educação poética e fala-nos da adequação dos diferentes tipos de poesia, do poema à idade da pessoa nunca aniquilando os grandes poetas da língua. Para isso é necessário que o professor se abra ao desconhecido e saia da sua rotina, da sua zona de conforto, dando a possibilidade das crianças conhecerem poetas clássicos e contemporâneos.</p> <p>Concluimos que o E4 evidencia claramente o papel desempenhado pelos poeta clássicos emitindo que estes não devem ser esquecidos, mas para isso, é necessário que o professor abra os seus horizontes e explore diferentes vertentes da poesia com vista a promover uma educação poética na criança, após ele próprio se encontrar motivado para este género literário, o que muitas vezes não se verifica.</p>

	“(…) não perder de vista a importância dos clássicos dos passados, quer dos clássicos modernos, contemporâneos.”	
--	--	--

Quadro– Análise de conteúdo relativa à Categoria G. Validação da entrevista e Subcategorias – Reações e Sugestões



ANEXO 5**Pedido de autorização aos encarregados de educação**

Exmo. Sr.
Encarregado de Educação

Sou professora de Educação Especial na E.B.1/ J.I. da Quinta da Courela e encontro-me a realizar o Doutoramento em Didática e Organização Escolar, na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, subordinada ao tema: “A poesia como dimensão motivacional – Estratégias para a vivência do domínio poético”.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo 2011/ 2012, com a turma do 1.º ano de escolaridade, tendo já sido autorizada pela Direção do Agrupamento. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação, visual e áudio, da participação do seu educando nas atividades de sensibilização e incursão à poesia, que decorrerão com periodicidade quinzenal ou semanal, bem como recorrer à aplicação de diários de aula com o intuito destes manifestarem a sua opinião relativamente às sessões de poesia promovidas.

Saliento que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente como materiais de trabalho no âmbito da investigação, encontrando-se garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

OBRIGADA PELO SEU CONTRIBUTO!

Ana Regina Pires



Eu, _____, encarregado de educação do aluno (a), _____, autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) o registo da gravação visual e áudio, bem como a opinião manifestada pelo meu educando face às sessões de poesia no âmbito desta investigação.

O (a) Encarregado de Educação: _____ Data: __/__/__